Aspekte eines Führungskräftetrainings im Mittelstand

- Eine empirische und lerntheoretische Analyse -

Inaugural Dissertation
zur Erlangung des Grades Doctor oeconomiae publicae
(Dr. oec. publ.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Vorgelegt von
Peter G. Ulrich
Master of Business Administration

~~1985~~
1986

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554808_0010

Aspekte eines Führungskräftetrainings im Mittelstand

- Eine empirische und lerntheoretische Analyse -

Inaugural Dissertation
zur Erlangung des Grades Doctor oeconomiae publicae
(Dr. oec. publ.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Vorgelegt von
Peter G. Ulrich
Master of Business Administration
1985

Referent: Prof. Dr. Werner Kirsch

Korreferent: Prof. Dr. Johannes Baumgardt

Promotionsabschlußberatung: 19.2.1986

Vorwort

Ein beherrschendes Phänomen der weltwirtschaftlichen Entwicklung der vergangenen Jahre stellen die faszinierenden Fortschritte auf technologischem Gebiet dar. Fast kein Individuum und noch weniger Unternehmen der westlichen, industrialisierten Welt konnten sich diesen Fortentwicklungen entziehen.

Mit sicherlich geringerer Geschwindigkeit und weit weniger spektakulär vollzogen sich in direkter Folge bemerkenswerte Änderungen in den Grundgedanken sowie im Instrumentarium der Betriebsführung. Ähnlich wie auf dem technologischen Gebiet wurden auch hier die Grundlagen von wissenschaftlichen Forschungsgruppen an Universitäten und in großen, ressourcenstarken Unternehmen entwickelt. Dort erfolgte i.d.R. auch erstmals der erfolgreiche Einsatz und damit der Beweis für die Funktionstüchtigkeit.

Das System einer freien Marktwirtschaft sieht eines seiner Kernelemente im offenen, unregulierten Wettbewerb aller am Markt befindlichen privatwirtschaftlich geführten Unternehmen. Nachdem mehr als 90 % aller bundesdeutschen Betriebe zum eher ressourcenschwachen Mittelstand gerechnet werden, erwuchsen deshalb für diesen doch sehr gewichtigen Wirtschaftssektor zunächst fast unüberwindbar scheinende Probleme, insbesonders auch in den Bereichen der Technologie und der Betriebsführung.

Analog zu erfolgreichen Projekten des Technologietransfers stellt sich die vorliegende Untersuchung zur Aufgabe, die know-how-Vermittlung bislang weitgehend auf die Anwendung in Großunternehmen beschränkter moderner Methoden der (strategischen) Unternehmensführung sowohl inhaltlich als auch methodisch für die Anwendung in mittelständischen Unternehmen aufzubereiten.

Der damit verbundene (strategische) Lernprozeß wird häufig durch den Satz: "Planung ersetzt den Zufall durch den Irrtum" [1] charakterisiert. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, daß man nur aus Irrtümern und nicht aus Zufällen lernen kann.

---

1) vgl. Kirsch (1983 a) S. 421 ; auch Kirsch (1983 b)

Ziel dieser Arbeit soll es sein, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, mittelständischen Führungskräften [1] den Unterschied zwischen Zufällen und Irrtümern im Rahmen von Trainings-Veranstaltungen zu verdeutlichen und ihnen gleichzeitig Maßnahmen und Methoden an die Hand zu geben, um von Zufällen (in Fragen der Unternehmensführung) immer unabhängiger zu werden. Einen Schritt dieses Prozesses bildet die kritische Prüfung der Prämissen und Kontexte, auf denen das operative Handeln des jeweiligen Unternehmens beruht. [2]

Zur Erarbeitung erster Lösungsansätze wurde in vorliegender Untersuchung folgende Vorgehensweise gewählt (vgl. Abb. 1):
Die Rahmenbedingungen für ein Führungskräftetraining wurden zunächst durch eine Soll- Ist-Abfrage über ein empirisches Forschungsprojekt ausgeleuchtet. Dabei wurden nicht nur Zielvorstellungen und Erfahrungswerte abgefragt, sondern auch detaillierte Erkenntnisse über das Anspruchsniveau und über Ablauf und Vermarktung eines Trainingsprogrammes gewonnen. Die Ergebnisse sind einerseits von sehr grundsätzlicher Natur, andererseits werden (z.B. unterrichtstechnische) Aussagen über eng begrenzte Bereiche des Trainings getroffen. Das breite Spektrum dieser Rahmenbedingungen ist in *Anhang 1* dokumentiert.

In *Kapitel 1* werden Kontexte und Inhalte des Managementtrainings eingegrenzt. Aufbauend auf einer gesamtwirtschaftlichen Bewertung des Mittelstandes werden unternehmensbezogene Merkmale herausgearbeitet, die sowohl für die methodisch-didaktische Dimension, als auch für den Inhalt eines Trainingsprogrammes als Grundlagen verwendet werden.

Dann wird der Gedanke der Führungskräfteschulung [3] dem Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre zugeordnet. Ein Exkurs verschafft komprimiert den Überblick über die zentralen Elemente eines strategischen Managements und bildet mit den beiden Hauptgliederungspunkten dieses Kapitels die Grundlage für die als relevant eingeschätzten, zusammenfassend dargestellten, Kernforderungen an ein strategisches Management für den Mittelstand.

---

1) Zur Eingrenzung des Begriffes Führungskraft vgl. Anhang i, S. 3 f

2) vgl. Kirsch (1981 a), S. 215

3) In der Folge werden Führungskräftetraining, -schulung, Managementtraining, -schulung gleichbedeutend verwendet

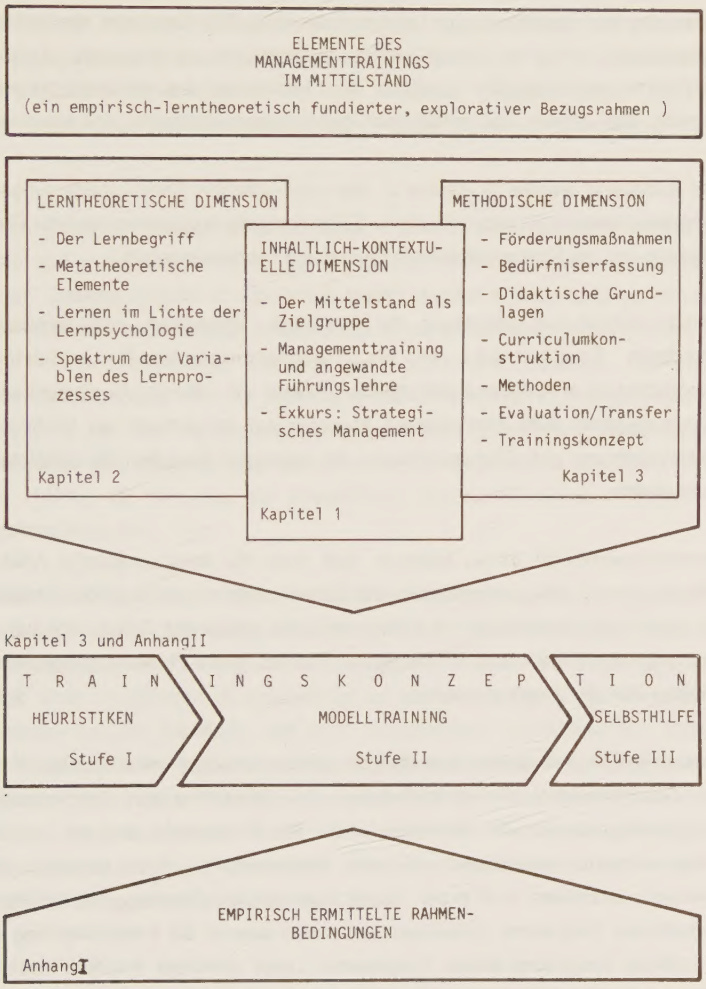


Abb. 1: Die Anlage der Untersuchung im Überblick

Der eigentliche Kern der Arbeit findet sich in *Kapitel 2*, der Exploration des lerntheoretischen Bezugsrahmens eines Managementtrainings. Neben einer Einführung in die klassischen Schulen der Lerntheorie werden u.a. Aspekte der Kommunikation, des Denkens und des organisationalen Lernens beleuchtet. Das "Spektrum der Variablen des Lernprozesses" integriert abschließend hierarchische, prozessuale Aspekte und verschiedene Lernkategorien zu einem als "Lernkubus" bezeichneten heuristischen Instrument, das Aufbau und Ablauf von Lernprozessen strukturiert und bewertet.

Darauf aufbauend werden in *Kapitel 3* die methodischen Rahmenbedingungen eines Trainingsprogrammes für mittelständische Führungskräfte eingegrenzt und zu Elementen des Designs und der Konzeption solcher Programme zusammengefaßt.

Ein erster Schritt zur Umsetzung der empirisch erhobenen und lerntheoretisch begründeten Forderungen an ein Trainingsprogramm für mittelständische Führungskräfte ist in *Anhang 2* dokumentiert. Dieses als ´offenes´ Curriculum angelegte Trainingsprogramm zum strategischen Management ist gedacht als Hinführung und Operationalisierung des Grundgedankens der geplanten Evolution für mittelständische Führungskräfte.

Zusammenfassend gilt es zu betonen, daß zwar die lerntheoretische Analyse von Elementen eines Trainingsprogrammes den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet, jedoch das dialektische Vorgehen über eine empirische Soll-Ist-Abfrage und die Umsetzung der Ergebnisse in die erste Version eines Trainingsprogrammes das eigentliche Ziel der Arbeit darstellen.

Die einzelnen Elemente sollten deshalb nicht getrennt gesehen werden, sondern tragen in ihrem Zusammenspiel zur Vollständigkeit der Erfassung der Problematik eines Führungskräftetrainings im Mittelstand bei. Die Erkenntnis, daß die praktizierten Trainingskonzepte weitgehend auf eine Dokumentation ihrer lerntheoretischen Fundierung verzichten und in der Regel sich nur an Erfahrungswerten der bisher durchgeführten Programme orientieren, erschwert sowohl die Fortentwicklung als auch eine fundierte Bewertung dieser Programme. Unter anderem erschien deshalb eine Analyse solcher Programme für die vorliegende Untersuchung auch nicht relevant.
Die Arbeit soll als ein Ansatz dazu gesehen werden, Managementtraining transparenter und diskutierbarer zu gestalten, verbunden mit einer erhöhten Anpassungsfähigkeit an die Ansprüche der Zielgruppen.

Es muß auch klargestellt werden, daß die Untersuchung nicht den Charakter der Endgültigkeit besitzt oder besitzen soll. Vielmehr soll im Sinne einer explorativen Forschung [1] ein theoretischer Bezugsrahmen erstellt werden, der als Vorstufe einer exakten Theorie theoretische Begriffe enthält, die einmal Bestandteil einer solchen Theorie werden könnten. Eine Erklärungsskizze soll dem Leser ein Problemverständnis mit heuristischer Kraft verschaffen, mit Hilfe dessen er möglicherweise Invarianzen schlecht strukturierter Multikontextprobleme [2] eines Mana-gementtrainings brechen kann.

Ziel ist es, über den Bezugsrahmen (Kapitel 1 und 2) eines schlecht strukturierten Kontextes und unter Zuhilfenahme von Daten (z.B. Anhang 1) und "bekannter" und "bewährter" Designs (Kapitel 2 und 3), ein Modell (Kapitel 3, Anhang 2) zu entwickeln, das die Problematik des Manage-menttrainings in vereinfachender Weise abbildet. Eine derartige Argumentationskette, bezogen auf Abbildung 2, bedeutet, daß über die empirische Überprüfung des in Anhang 2 dokumentierten Trainingsmodells die Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einer verfeinerten Modellversion 2 ermöglicht wird. Dies geht aber über den Rahmen der Arbeit hinaus und stellt, im Sinne Bruders (1979), S. 144 ff., die Zielsetzung für nachfolgende Phasen der Trainingsforschung dar.

Eine Gefahr der Arbeit liegt in der Verwendung des Paradigmas der angewandten Führungslehre und dem daraus abzuleitenden Ideal einer fortschrittsfähigen Organisation zur *Exploration* und *Analyse* eines Führungskräftetrainings auf der einen Seite und als Grundlage einer *inhaltlichen Ausgestaltung* auf der anderen Seite. Ein Problem kann beispielsweise dadurch entstehen, daß durch fortlaufendes Hinterfragen der Zielgruppe unserer Exploration und Analyse im Kontext eines strategischen Managements (dem eigentlichen *Inhalt* des Trainings- programmes) der Fluß der Arbeit unnötig unterbrochen wird. Aus diesem Grund wurde diese Form der Rückkoppelung auf ein Minimum reduziert und darauf beschränkt, relevante Problembereiche im Kontext einer angewandten Führungslehre zu explizieren.

---

1) vgl. dazu Kirsch (1981 a)

2) vgl. Fluri (1977), S. 17 f. unter Bezugnahme auf Kirsch (1977 a,b)

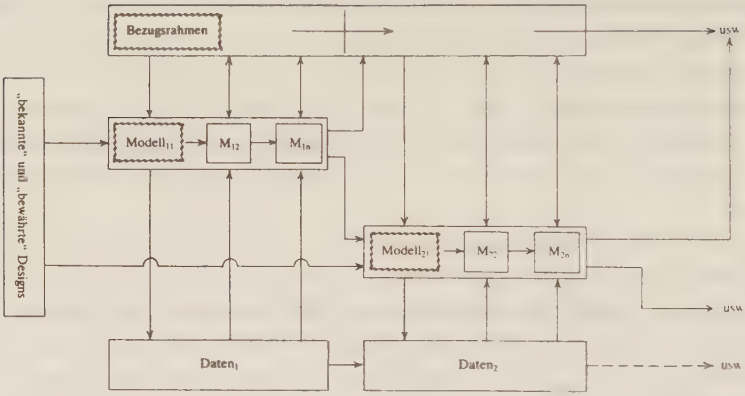


Abb. 2.: **Die Fortentwicklung von Modellen im Rahmen eines explorativen empirischen Forschungsansatzes (Kirsch (1981 a), S. 196)**

Bei der Diskussion der Problematik eines Managementtrainings für den Mittelstand nehmen wir folgende thematische Eingrenzungen vor:

- Die Ergebnisse der Arbeit sind auf den Bedarf der mittelständischen verarbeitenden Industrie bezogen. Diese Einschränkung basiert auf der Grundgesamtheit der in Anhang 1 dokumen tierten empirischen Erhebung. Mit geringen Einschränkungen dürften die vorliegenden Aussagen jedoch für einen Großteil des Mittelstandes anwendbar sein.

- Die Untersuchung kann und will keine "Theorie zum Mittelstand" präsentieren, da dies sowohl den gesetzten Rahmen der Eingrenzung einer Trainingskonzeption als auch den Zweck einer Explikation typischer trainingsrelevanter mittelständischer Probleme verfehlen würde. Das Vorgehen bleibt auf eine explorative Analyse beschränkt, mit dem Ziel der Entfaltung eines ersten theoretischen Bezugsrahmens. Erst über eine empirische Überprüfung des Bezugsrahmens könnte die vorliegende Untersuchung in einen Theorieansatz münden.

- Die Überlegungen zu einem Trainingskonzept beschränken sich auf den Inhalt eines *strategischen* Managements. Die Abgrenzung zu einem System der operativen Planung und Kontrolle erscheint wesentlich, da beide Systemarten sich zum einen in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung unterscheiden, zum anderen aber auch einen anderen Mitarbeiterkreis in den Unternehmen ansprechen.

- Die Diskussion konzentriert sich auf unternehmensexterne off-the-job-Maßnahmen konzentrieren. Die Anbindung von unterneh-mensinternen Maßnahmen jeder Art soll aber ausdrücklich *nicht* ausgeschlossen werden. Die Arbeit versteht sich nicht als Explikationsraum für organisationale Lernphänomene im Sinne eines geplanten, evolutionären Wandels von Organisationen, sondern vielmehr als diesem Prozeß vorgelagert, auf die Ebene individualer (personenbezogener) Lernprozesse beschränkt.

- Zunächst wird die vorliegende Untersuchung auch nicht direkt in Projekten der Organisationsentwicklung im engeren Sinne angewendet oder in sonstigen mit Trainingsmaßnahmen verbundenen Beratungsschritten. Die Arbeit zielt ab auf die einführende Teilnahme an einem Trainingsprogramm zum strategischen Manage-mentwobei sich in der Folge z.B. Beratung problemlos an die Methoden und Inhalte des Trainingsprogrammes angliedern kann. Das Voraussetzen eines institutionalisierten Weiterbildungsgedankens (im Sinne eines Management Development) beim Mittelstand käme in unseren Augen der gedanklichen Vorwegnahme eines strategischen Managements gleich. Die Arbeit siedelt sich also deutlich vor dem Gedanken eines Organizational Development (OD) und ebenso vor einem institutionalisierten Management Development (MD) an (im Sinne der Aussage:

Das Trainingsprogramm *hat* eine Funktion).[1] Dies soll aber die Teilnahme am Trainingsprogramm im Rahmen einer OD- oder MD-Maßnahme - nicht einschränken (... *ist* eine Funktion).

Da die Arbeit auch für lernpsychologisch unbedarfte Betriebswirte bzw. betriebswirtschaftlich nur wenig vorgebildete Pädagogen und u.U. auch für betriebliche Schulungsexperten lesbar sein soll, werden für das Verständnis mancher Leser sicherlich gewisse inhaltliche Längen bzw. in mancher Hinsicht mangelnder wissenschaftlicher "Tiefgang" zu kritisieren sein. Im Hinblick auf das sehr breit ausgelegte Spektrum wissenschaftlich relevanter Kontexte könnte dieses Vorgehen jedoch einen entsprechenden interdisziplinären Dialog anregen.

---

1) Zum Mangement Development vgl. Taylor und Lippitt (1975, 1984), insbes. S. 81 ff.; Beck und Cox (1981); Kur und Pedler (1982), S. 88 ff.; Mc Nulty (1979), S. 12 ff.; Tasca (1975), S. 16 ff.; Schrader (1985), S. 53 ff.; Hubner (1985); Tregoe und Zimmermann (1984), S. 78 ff.; Easterby-Smith (1981); Wissema et al. (1981), S. 361 ff.; Kirsch et al. (1976); Bruder (1979), S. 136 ff.; Schwaninger (1984), S. 231 ff.; Daniel (1981), S. 37 ff.; Berger und Nixon (1981), S. 2 ff.; Livingston (1983), S. 14 ff.; Mumford (1985), S. 30 ff.; Taylor (1974), S. 357 ff.; Perry und Robinson (1979), S. 8 ff.; Langdon (1982), S. 78 ff.;

Zur Organisationsentwicklung vgl. Wohlgemuth (1985), S. 81 ff.; Bosler und Grünefeld (1981), S. 522 ff.; Kiefer und Stroh (1983), S. 26 ff.; O´Donnell und Geer (1982), S. 96 ff.; Smith (1984), S. 102 f.; Taylor (1975), S. 371 ff.; Fleischmann (1984); Kirsch et al. (1985 a), S. 90 ff.; Kerner (1982), S. 120 ff.; Walton 1982 a - e); Kube (1983); Blake und Mouton (1981), S. 132 ff.; Williams (1978), S. 42 ff.

In einer eher explorativen Analyse zum Bereich des Mittelstandes bzw. der lerntheoretischen Grundlagen eines Trainingsprogrammes soll sich ein potentieller Trainingsleiter über die zwar zielgerichtete aber dennoch umfangreiche Analyse von Merkmalen und Strukturen ein für das Training notwendiges Grundverständnis verschaffen können.

Der Trainingsplan [1] ist ganz bewußt als ´offenes´ Curriculum dargestellt [2], um Freiräume für die eigenen Gestaltungsschwerpunkte des jeweils verantwortlichen Trainers zu erlauben. Damit diese Spielräume in vollem Umfang genutzt werden können, ist aber i.d.R. wieder ein tiefes Verständnis sowohl für die Teilnehmergruppe als auch der didaktisch/lernpsychologischen Grundlagen eines Trainingsablaufes notwendig.

Die vorliegende Arbeit stellt als eine Kombination aus konkreten Handlungsempfehlungen und theoretischen Überlegungen eine Mischung verschiedener Kontexte vor. Geduldet, gefördert und unterstützt wurde dieser Ritt "quer durch den Gemüsegarten" vom wissenschaftlichen Betreuer dieser Arbeit, Herrn Prof. Dr. Werner Kirsch, Inhaber des Lehrstuhls für betriebswirtschaftliche Planung an der Universität München, dem ich dafür meinen besonderen Dank schulde.

Zu bedanken habe ich mich auch bei meinen Kollegen und "freundschaftlichen" Förderen am Lehrstuhl für betriebswirtschaftliche Planung, besonders bei Frau Dr. Petra Fleischmann und Herrn Dr. Günter Müller, und bei den Kollegen des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik unter der Leitung von Prof. Dr. Johannes Baumgardt, die viel Zeit und Geduld dafür aufbrachten, sich mit den Problemen dieser Arbeit auseinanderzusetzen.

---

1) vgl. Anhang 2

2) vgl. Dubs (1974)

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort I - IX
Inhaltsverzeichnis X - XIV
Abbildungsverzeichnis XV - XVII

1. Managementtraining im Spannungsfeld einer angewandten Führungsebene für den Mittelstand 1

1.1 Der Mittelstand als Zielgruppe eines Konzeptes zum Führungskräftetraining 4
1.1.1 Probleme der Eingrenzung des Mittelstandes 4
1.1.2 Gesamtwirtschaftliche Analyse 5
1.1.2.1 Quantitative Merkmale 5
1.1.2.2 Der Mittelstand in Politik und Wettbewerb 8
1.1.3 Unternehmensbezogene Analyse 11
1.1.3.1 Qualitative Merkmale 11
1.1.3.2 Der Mittelstand als Kontextgemeinschaft 17
1.1.3.3 Sinnorientierung und typische Strukturen 20
1.1.4 Der Mittelstand als Zielgruppe für ein Forschungsprogramm zum Managementtraining 32

1.2 Managementtraining und angewandte Führungslehre 33
1.2.1 Die Betriebswirtschaftslehre als Managementlehre 34
1.2.2 Die duale Sichtweise einer angewandten Führungslehre 36
1.2.3 Managementtraining im Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre 38
1.2.3.1 Managementtraining als dritte Variable 38
1.2.3.2 Relevanz des Forschungsvorhabens für eine angewandte Führungslehre 40
1.2.4 Zusammenfassung 41

E.1.3 Exkurs: Strategisches Management im Forschungsprogramm einer angewandten Führungslehre 43
1.4 Anhang: Forderungen an ein strategisches Management für den Mittelstand 52

Seite

2. Fortschrittsfähigkeit durch Lernen - eine kritische Analyse lerntheoretischer Ansätze 56

2.1 Richtiges Holz -richtig hacken- mit einer stumpfen Axt? 56
2.1.1 Lernen als jobimmanente Anforderung für Manager 61
2.1.2 Der Lernbegriff 64
2.1.3 Lernen als Fähigkeit zur Explikation von Problemen 70
2.1.4 Systemtheoretische Analyse von Lernvorgängen im Rahmen externer Trainingsveranstaltungen 74

2.2 Kommunikation - metatheretische Elemente eines Rahmenkonzeptes zum Managementtraining 82
2.2.1 Begriffliche Abgrenzung 82
2.2.2 Kommunikationsprozesse im Interaktionsgefüge des Managementtrainings 83
2.2.3 Rollentheoretische Aspekte der Kommunikation 84
2.2.4 Lernprozesse der Kommunikation 87
2.2.5 Sprachgebrauch und Kommunikation 89

2.3 Eingrenzung relevanter lerntheoretischer Bereiche 96
2.3.1 Grundlagen des Erwachsenenlernens 96
- Aufgabenverständnis der Andragogik
- Lernfähigkeit
- Lernformen
- Lernbereitschaft
- Lernwiderstände
- Prinzip der Selbstbestimmung
E.2.3.2 Exkurs: Der Lernprozeß in der Sichtweise klassischer Lerntheorien 107
E.2.3.2.1 Klassisches Konditionieren 108
E.2.3.2.2 Kognitiv assoziatives Gedächtnislernen 108
E.2.3.2.3 Behaviorismus 109
- Grundlagen behavioristischer Konzeptionen
- Lernen durch Versuch und Irrtum
- Instrumentelles Lernen
- Operantes Konditionieren

Seite

E.2.3.2.4 Neobehaviorismus 112
E.2.3.2.5 Beobachtungslernen 114
E.2.3.2.6 Kognitive Lerntheorien 116
- Gestaltpsychologie
- Kognitivismus
E.2.3.2.7 Zusammenfassung 125

2.3.3 Klassische Lerntheorien und Elemente der Umsetzung 127
2.3.3.1 Zentrale Bedingungen des Lernens 127
- Kontiguität
- Prinzip der Verstärkung
- Einsicht
E.2.3.3.2 Exkurs: Exploration menschlicher Denkvorgänge 131
2.3.3.3 Lerntheoretisches Integrationsmodell 136
2.4 Spektrum der Variablen von Lernvorgängen - Entwicklung eines Bezugsrahmens 141
2.4.1 Hierarchien des Lernens 146
- Acht Lerntypen - Gagné
- vier Lernebenen - Watson
- partizipativer vs. direktiver Wandlungsprozeß - Hersey u.Blanchard
- Hierarchie des Lernens - Bateson
E.2.4.2 Organisationales Lernen 152
- Trainingsrelevanter Lernbegriff
- Lernklassen von Organisationen
2.4.3 Prozessuale Aspekte des Lernens 157
- Stufen des Lernkreislaufs - Kolb
- Ablauf des menschlichen Wandels - Short
- Menschliche Veränderungsprozesse - Lewin
2.4.4 Lernkategorien 162
- Gehirnphysiologischer Ansatz - Jung
- Lernzieltaxonomien - Bloom
- Kontinuum von Fähigkeiten - Russell
2.4.5 Anwendungsperspektiven des Lernkubus 170

Seite

3. Elemente eines Trainingskonzeptes für den Mittelstand - Eingrenzung von Designparametern für ein Führungskräftetraining 174

3.1 Training als sensibler Entwicklungsbereich- eine entwicklungsdynamische Perspektive 178
- Die Aufgabenvielfalt leitender Führungskräfte als Grundlage eines Trainingskonzeptes

3.2 Entwicklungsschritte des Trainingskonzeptes 185

3.2.1 Maßnahmen zur Unterstützung der Unternehmensführung 185

3.2.1.1 Ausgliederung 188

3.2.1.2 Beratung 189

3.2.1.3 Maßnahmen zur Informationsverbesserung 191

3.2.1.4 Schulungsmaßnahmen 192
- konstitutive Elemente von Schulungsmaßnahmen
- Rahmenbedingungen
- Schulungstypen

3.2.1.5 Managementfördermaßnahmen - ein Weg zum bedarfsgerechten Einsatz 201

3.2.2 Der Trainingsbedarf mittelständischer Führungskräfte 206
- Trainingsbedürfnisse vs. Trainingsbedarf
- Trainingsbedarf vs. Lernziele
- Ergebnisse einer Bedarfsanalyse

3.2.3 Grundlagen der Curriculumkonstruktion 216

3.2.4 Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung 219

3.2.4.1 Bestimmungsgrößen des Lehrplanes 220

3.2.4.2 Formulierung von Lernzielen 222

3.2.4.3 Taxonomie von Lernzielen 224

3.2.4.4 Sequenzierung von Lernzielen 231

3.2.4.5 Validierung 233

3.2.4.6 Planungsziele 233

3.2.4.7 Unterrichtsdisposition 234

3.2.4.8 Evaluation 236

Seite

3.2.5 Methodenunterstützung eines Führungskräftetrainings 238

3.2.5.1 Kriterien der Methodenauswahl 239

3.2.5.2 Das Drei-Stufen-Modell (DSM) 242

- Heuristikstufe
- Modelltraining
- Selbsthilfestufe

3.2.5.3 Eingrenzung relevanter Trainingsmethoden 249

- Entwicklung von Methodensteckbriefen

3.2.5.4 Zusammenfassung und Ausblick 266

Literaturverzeichnis 270

Anhang I: Managementtraining im Mittelstand - eine empirische Analyse

1. Einleitende Problemstellung und Ziele der Untersuchung
2. Untersuchungsdesign
3. Ergebnisse der Untersuchung im Überblick
4. Dokumentation der Befunde im einzelnen mit Zielgruppenabgrenzung

Anhang II: Trainingsprogramm zum strategischen Management für den Mittelstand

1. Gebrauchsanweisung und Zeitplan
2. Richtziel 1: Komponenten der strategischen Rahmenplanung
   - strategische Grundhaltungen
   - unternehmenspolitischer Rahmen
   - Kernleitbild
   - Unterrichtsdisposition
   - Fragen- und Aufgabenkatalog

3. Richtziel 2: Komponenten der strategischen Programmplanung für bestehende Geschäfte
   - strategische Geschäftsfelder
   - Rekonstruktion von Strategien
   - strategische Stoßrichtungen

Abbildungsverzeichnis

		Seite
Abb. 1	: Die Anlage der Untersuchung im Überblick	III
Abb. 2	: Die Fortentwicklung von Modellen im Rahmen eines explorativen empirischen Forschungssatzes	IV
Abb. 1.2.1-1	: Zuordnung der Größenbereiche von Unternehmen	6
Abb. 1.1.3.1-1	: Führungsstile	22
Abb. 1.1.3.1-2	: Grundtypen von Organisations- und Führungsformen	24
Abb. 1.1.3.1-3	: Die in mittelständischen Betrieben eingesetzten Strukturtypen zur Regelung der Kommunikation	24
Abb. 1.1.3.1-4	: Die fünf Wachstumsphasen einer Organisation	28
Abb. 1.2.1-1	: Objektbereich von Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre	35
Abb. 1.2.1-2	: Scheinwerfermodell der Führungslehre	36
Abb. 1.2.4-1	: Herkunft relevanter Kontexte und "Austauschbeziehungen" zwischen Traditionen	41
Abb. E.1.3-1	: Die geplante Evolution	44
Abb. E.1.3-2	: Spektrum des strategischen Managements	46
Abb. E.1.3-3	: Unternehmenspolitischer Rahmen	48
Abb. E.1.3-4	: Strategienfächer	49
Abb. E.1.3-5	: Strategische Grundhaltung	50
Abb. E.1.3-6	: Gesamtarchitektur Version 1985	51
Abb. 2.1-1	: Fortschrittsfähigkeit durch Lernen - eine kritische Analyse lerntheoretischer Ansätze (Kapitel 2 im Überblick)	60
Abb. 2.1.4-1	: Analysemodell von Lernvorgängen im Rahmen unternehmensexterner Trainingsveranstaltungen im Mittelstand	77
Abb. 2.3.1-1	: Traditioneller pädagogischer und offener andragogischer Ansatz	97
Abb. 2.3.1-2	: Stufen- und Phasenlehren der menschlichen Entwicklung	99
Abb. 2.3.1-3	: Bestimmungsgefüge der Lernfähigkeit von Erwachsenen	101
Abb. 2.3.1-4	: Charakteristika des selbstbestimmten Individuums	105
Abb. E.2.3.2.6-1	: Vier Lerntypen des Kognitivismus	118

Abb. E.2.3.2.6-2	: Piaget´s Konzept der Intelligenz	120
Abb. E.2.3.2.6-3	: Kohlbergs Definition der Stufen moralischer Entwicklung	122
Abb. E.2.3.2-4	: Synthese wichtiger Entwicklungstheorien	124
Abb. E.2.3.2.7-1	: Überblick von Hauptvertretern "klassischer" Lerntheorien	126
Abb. E.2.3.3.2-1	: Modell der Struktur des Intellekts	134
Abb. 2.3.3.3-1	: Das hierarchische Lernmodell von Gagné	138
Abb. 2.3.3.3-2	: Lernfächer	140
Abb. 2.4-1	: Learning Rhythms	142
Abb. 2.4-2	: Handlungstheoretische Strukturierung des "Lernhandelns"	143
Abb. 2.4-3	: Lernkubus	145
Abb. 2.4.1-1	: Zeitaufwand und Komplexität des Lernprozesses	147
Abb. 2.4.1-2	: Partizipative vs. direktive Prozeßgestaltung	148
Abb. 2.4.1-3	: Heterarchie des Lernens	149
Abb. 2.4.3-1	: Vier Stufen des Lernprozesses	157
Abb. 2.4.4-1	: Brain Styles in Organizational Management	163
Abb. 2.4.4-2	: Die Verbindung von Prozeß und Kategorien des Lernens	164
Abb. 2.4.4-3	: Elemente des Kontinuums von Fähigkeiten	168
Abb. 2.4.5-1	: Spektrum der Erklärungsansätze im Lernkubus	171
Abb. 3-1	: Entwicklungsschritte eines Trainingskonzeptes (Kapitel 3 im Überblick)	176
Abb. 3.1-1	: Entwicklungsstufen der Weiterbildung	179
Abb. 3.1-2	: Rollenausprägungen des Managers	183
Abb. 3.2.1-1	: Förderungsmaßnahmen für die Betriebsführung mittelständischer Betriebe	186
Abb. 3.2.1.4-1	: Wirkungszusammenhang zwischen Problemen und Maßnahmen zum Führungskräftetraining	193
Abb. 3.2.1.4-2	: Entscheidungspartizipation bei Personalentwicklungsentscheidungen	194
Abb. 3.2.1.4-3	: Typen von Trainingsmaßnahmen	199
Abb. 3.2.1.4-4	: Beschreibung einzelner Schulungstypen	200

Abb. 3.2.1.5-1	: Gründe für mangelnde Zufriedenheit mit Fördermaßnahmen	201
Abb. 3.2.1.5-2	: Synopse zur Analyse der betriebswirtschaftlichen Förderung mittelständischer Industriebetriebe	204
Abb. 3.2.2-1	: Bedarfs-/Bedürfnismatrix	207
Abb. 3.2.2-2	: Trainingsbedarf im Lebenszyklus von Unternehmen	210
Abb. 3.2.2-3	: Typen des Karriereverlaufs	211
Abb. 3.2.2-4	: Trainingsbedarf gegliedert nach Trainingsinhalt und Position der Führungskraft	213
Abb. 3.2.2-5	: Gewichtung von Lernzielen bei der Führungskräfteweiterbildung	214
Abb. 3.2.4.1-1	: Bestimmungsgrößen des Lehrplans	220
Abb. 3.2.4.2-1	: Arten und Verwendung von Lernzielen	222
Abb. 3.2.4.2-2	: Informationsziel vs. Richtziel	223
Abb. 3.2.4.2-3	: Regeln für Informationsziele	223
Abb. 3.2.4.3-1	: Typische Endverhalten für die Kategorien der Taxonomie	228
Abb. 3.2.4.4-1	: Stufen der Strukturierung einer Unterrichtseinheit	232
Abb. 3.2.4.7-1	: Taxonomie und Lehrformen	235
Abb. 3.2.4-8	: Varianten der Bewährungskontrolle	236
Abb. 3.2.5.2-1	: Das Drei-Stufen-Modell (DSM)	243
Abb. 3.2.5.2-2	: Das DSM im Licht der Lerntheorien	247

1. Managementtraining im Spannungsfeld einer angewandten Führungslehre für den Mittelstand

Das Schlagwort von der "Verwissenschaftlichung" der Unternehmensführung als dem zentralen Inhalt des Faches Betriebswirtschaftslehre und des anglo-amerikanischen Managementscience liefert seit Begründung dieser Forschungstraditionen Zündstoff für teilweise sehr emotional geführte Diskussionen von Führungskräften aus der betrieblichen Praxis.

Ressourcenstarke Großunternehmen bewiesen als erste, daß wissenschaftliche Erkenntnisse zur unternehmerischen Führungsproblematik erfolgreich in den Kontext der individuellen Managementabläufe eingebaut werden können. Umfangreiche Feldstudien stützen die Behauptung, daß mit Hilfe moderner wissenschaftlicher Managementtechniken Stärken und Schwächen von Unternehmen besser zu identifizieren seien, Gefahren und Gelegenheiten des Marktes präziser wahrgenommen und pariert werden können und damit die Chancen und Risiken der jeweiligen Unternehmen erfolgreich zu handhaben seien. [1]

Mit Verschärfung der Konkurrenzsituation auf sich international öffnenden Märkten ist die Wahrscheinlichkeit existenzbedrohender Unternehmenskrisen aufgrund inkompetenter Führungsentscheidungen in den letzten Jahren erheblich gestiegen. [2]

Die kleinen und mittleren Unternehmen [3] reagierten ausgesprochen sensibel darauf, daß so ein intensiverer Wettbewerb erzwungen wurde. Ein Grund dafür ist darin zu sehen, daß die Ressourcen des Mittelstandes materiell und personell im Normalfall ausgesprochen dünne Pufferzonen haben.

Daraus folgt, daß Probleme der Unternehmensführung über "experimentelle Maßnahmen" [4] nur mit größter Vorsicht behoben werden können, da ein unmittelbar negativer Effekt auf die jeweilige Unternehmenssubstanz in der Regel schon sehr kurzfristig drohen kann. [5]

---

1) vgl. Kirsch et al. (1979) und Esser et al. (1984)

2) vgl. Reske et al. (1978), S. 55 ff.

3) In der Arbeit werden die Begriffe kleine und mittlere Unternehmen (kurz: KMU), mittelständische Unternehmen und Mittelstand, gleichbedeutend verwendet.

4) Unter "experimentellen Maßnahmen" werden hier z.B. spontan ausgewählte, vielversprechend klingende Trainingsveranstaltungen verstanden, die aber oft in ihrer Gesamtkonzeption und in der aktuellen Durchführung nur sehr beschränkt dazu geeignet erscheinen, im Sinne einer "Hilfe zur Selbsthilfe" zum einen das aktuelle Problem zu lösen, noch in Zukunft derartige Probleme zu verhindern.

5) vgl. Reske et al. (1978), S. 68 ff.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit kann und soll es nicht sein, krisenhafte [1] Schwachstellen des Managements mittelständischer Unternehmen zu identifizieren bzw. Maßnahmen zu deren Behebung vorzuschlagen. Für Perioden und Bereiche hohen Problemdruckes sind im Normalfall Beratungsprojekte (in klassisch-inhaltsorientierter bzw. prozeßorientierter Ausprägung) [2] die geeignetere Unterstützungsmaßnahme. [3]

Der Bedarf des Mittelstandes an strategischer Unternehmensführung basiert, neben der obenstehenden Argumentationslinie (Diskontinuitätenhandhabung, hoher Konkurrenzdruck) auf zwei Ebenen:

- Zum einen liefert das in Abschnitt 1.2 kurz umrissene Paradigma einer angewandten Führungslehre den argumentativen Hintergrund für die Behauptung, daß eine Lehre für die Führung, auf der Basis einer Lehre von der Führung, die konsequent aufbereitete Wissensbasis für das praktische Handeln im Unternehmen darstellt. Die Systemkonzeption eines strategischen Managements [4] faßt die einzelnen Elemente einer Lehre für die Unternehmensführung zu einer handhabbaren Abfolge einzelner, gegliederter Schritte zusammen. [5] Nachdem es sich die angewandte Führungslehre zur Aufgabe gemacht hat, ein Sammelbecken aller Probleme der Unternehmensführung zu bilden, ist davon auszugehen, daß eine darauf aufbauende Konzeption eines strategischen Managements zumindest Ansätze zur Handhabung bzw. Rationalisierung komplexer Führungsprobleme ermöglicht. Wir gehen also einerseits davon aus, daß ein strategisches Management als Problemprophylaxe die Fortschrittsfähigkeit eines mittelständischen Unternehmens absichern kann und zum anderen in Problemsituationen die Wahrscheinlichkeit der Wahl des geeigneten Lösungsansatzes erhöht. [6]

---

1) vgl. Trux et al. (1984 a), S. 9, bzw. Punkt 1.1.3.3

2) vgl. Fleischmann (1984), u.a. S. 111 f. und S. 123 f.

3) vgl. Kapitel 3

4) In der Folge auch SM abgekürzt (vgl. auch Abschnitt E. 1.3 (Exkurs)

5) vgl. dazu und zur weiteren Argumentationslinie E. 1.3 (Exkurs)

6) vgl. dazu die im Vorwort dargestellte Analogie von Irrtum und Zufall - Jones (1982), S. 16 f. zeigt auf, daß Planer mehrheitlich erfolgreicher arbeiten als Nichtplaner; auch Pabst (1984) sowie Faber-Castell und Steinmann (1983) unterstützen diese These

- Direkt hier schließt sich die zweite Argumentationslinie für ein strategisches Managementtraining im Mittelstand an. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß nur ein kleiner Bruchteil der mittelständischen Unternehmen strategisch geführt werden. [1] Hier liegt häufig die Wurzel für Unternehmenskrisen, die letzten Endes viele, speziell mittelständische, Unternehmen in die Insolvenz führen [2]
  Andererseits sind sich jedoch offensichtlich viele Mittelständler, wenn auch sicherlich nur nebulös, der know-how-Defizite bewußt und zeigen sich deshalb häufig bereit, diese Lücken zu schließen. [3] Eine Analyse der gewählten Themenschwer-punkte [4] ergibt, daß nahezu 20 % der Fragebogenrückmelder großes Interesse an Themen der Unternehmensführung bekunden. 5) Aus hier nicht zu rekonstruierenden Gründen besteht also ein gewisses Nachfragevakuum (abgeleitet aus dem selbstgeäußerten Trainingsbedarf und der Zahl der Unternehmen, die tatsächlich strategisches Management praktizieren).
  Dieses Vakuum gilt es mit einem bedarfsgerechten Trainingsprogramm zu füllen.

In der Folge wollen wir, ohne diesen Punkt weiter zu vertiefen, davon ausgehen, daß die Unternehmen des Mittelstandes für strategisches Management [6] eine Zielgruppe mit durchaus erheblichen Bedarfspotentialen darstellt.

---

1) vgl. Esser et al. (1984): Nur etwa 8 % der Unternehmen mit weniger als 1.000 Mitarbeitern besitzen eine institutionalisierte strategische Planung, wogegen 45 % der Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeitern ein solches System bereits eingeführt haben. Ähnliche Ergebnisse ergaben Untersuchungen von: Töpfer (1981), S. 112 f.; Bussiek (1979), (1980), S. 44 ff.; Dirschwigl (1982), S. 35, Sexton und Auken (1982), S. 24

2) vgl. Reske et al. (1978), S. 60 ff.

3) vgl. Anhang I: S. 81 f.

4) ebenda, S. 57 und S. 82

5) vgl. dazu auch Kelly und Young (1983), S. 28 ff.; Jones (1982); Robinson und Pearce (1983)

6) kurz SM bzw. auch strategische Unternehmensführung

1.1 Der Mittelstand als Zielgruppe eines Konzeptes zum Führungskräftetraining

In diesem Abschnitt wird zunächst das Feld der mittelständischen Unternehmen untersucht, um aus typischen Merkmalen und Strukturen ein heuristisches Grundverständnis für den Mittelstand als Zielgruppe eines Trainingskonzeptes zu erhalten. In einem zweiten Schritt wird ein Trainingsprogramm für strategisches Management aus dem Konzept einer angewandten Führungslehre abgeleitet. Mit diesem Vorverständnis ausgestattet, folgt eine knappe exkursive Darstellung der Konzeption eines strategischen Managements, die als Basis für einen ersten Forderungskatalog an ein "SM für den Mittelstand" dient.

1.1.1 Probleme der Eingrenzung des Mittelstandes

Zahlreiche Autoren versuchten bereits das Explikandum [1] "Mittelständische Unternehmen" abzugrenzen. Eine zufriedenstellende und allgemein anerkannte Definition mit allen relevanten Aspekten hat sich bisher noch nicht durchgesetzt. Bereits sehr frühzeitig hat Gantzel erkannt:

> "Die Fülle der realen Erscheinungsformen des sozialökonomischen Objektes Mittelstand ist so groß und vielfältig, daß es gedanklich kaum möglich ist, sie zu bewältigen und in eine Ordnung zu bringen".
> (Gantzel 1962, S. 275)

Entscheidender Grund für diese Präzisierungslücke ist u.a., daß sich der Begriff des "KMU" auf zwei Komponenten stützt - die quantitativen und die qualitativen - die sich fortlaufend dynamisch verändern. [2].

Der Gesetzgeber definiert die Zugehörigkeitskriterien zum Mittelstand ebenso vage wie häufig auch die betriebswirtschaftliche Fachliteratur.

---

1) vgl. Kirsch (1977), S. 142 f.

2) vgl. Kayser und Schwarting (1982), S. 36

So sprechen die Richtlinien spezieller Förderprogramme von KMU´s,

> "wenn das Unternehmen nach Marktstellung, Umsatz, Kapitalauswertung und Beschäftigtenzahl dem mittelständischen Bereich zuzuordnen ist".
> (Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr,1982 a)

1.1.2 Gesamtwirtschaftliche Analyse (Marktbetrachtung)

1.1.2.1 Quantitative Merkmale

Im ersten Zugriff versprechen zahlenbezogene Abgrenzungsversuche als Definitionsgrundlage für den "Mittelstand" noch die größten Erfolgsaussichten.

Auf der Suche nach geeigneten Maßzahlen stößt man jedoch schnell an die Grenzen dieser Methode.

> "Die bekanntesten Maßzahlen sind: Output, Beschäftigtenzahl, Maschinenzahl, Lohn- und Gehaltssumme, Nettoproduktionswert, Anzahl der Betriebe, Umsatz, Gewinn und Anlagevermögen, Bilanzsumme, Anzahl der Arbeitsplätze, Marktanteile".
> (Institut für Mittelstandsforschung, Forschungsgruppe Bonn, 1981, S. 3)

Einen konkreten Ansatz zur Festlegung der entsprechenden Größenklassen in Bezug auf das in der Literatur [1] mit am häufigsten (neben dem schwer erfragbaren Kriterium "Umsatz") verwendete Kriterium der "Anzahl der Beschäftigten" [2] hat die Forschungsgruppe Köln des Instituts für Mittelstandsforschung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Wirtschaftsbereiche entwickelt.

---

1) Eine allgemein anerkannte Größenklassenspezifikation existiert nicht. Pleitner (1984), S. 24 f. zeigt die vielfältigen Einteilungsmöglichkeiten der relevanten Literatur für das Kriterium "Anzahl der Beschäftigten" auf.

2) vgl. Esser und Kirsch (1979), S. 15

Wirtschaftsbereiche	Grössenbereiche klein	mittel	gross
Industrie	bis 49 Besch.	50 - 499 Besch.	500 u.m.Besch.
Handwerk	bis 2 Besch.	3 - 49 Besch.	50 u.m.Besch.
Grosshandel	bis 9 Besch.	10 - 199 Besch.	200 u.m.Besch.
Einzelhandel	bis 2 Besch.	3 - 99 Besch.	100 u.m.Besch.
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	bis 2 Besch.	3 - 49 Besch.	50 u.m.Besch.
Dienstleistungen von Unternehmen und freien Berufen	bis 2 Besch.	3 - 49 Besch.	50 u.m.Besch.

Abb.: 1.1.2.1-1: Die Zuordnung der Größenbereiche "klein", "mittel" und "groß" nach der Zahl der Beschäftigten, gegliedert nach Wirtschaftsbereichen. (Thürbach unter Mitwirkung von Metzenwerth, 1975, S. 70)

Schwerpunkt unserer empirischen Untersuchung im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes war die Gruppe der mittleren Industriebetriebe (mit ca. 50 bis 500 Beschäftigten). [1)]

Zur mittelständischen Wirtschaft gehören in Bayern mehr als 99 % der gewerblichen Unternehmen. Dieser für die gesamte BRD durchaus üblich hohe Anteil des Mittelstandes partizipiert zu ca. 47 % am Gesamtumsatz und zu 48 % an der gesamten Bruttowertschöpfung aller Firmen am Markt. Knapp 60 % aller Erwerbstätigen sind in dieser Betriebsgrößenklasse beschäftigt. [2)]

---

1) vgl. Anhang 1; vgl. dazu auch Steiner (1980), S. 6 f.;Reske, unter Mitwirkung von Thürbach (1975), S. 6 f.; Bickel (1962), S. 54; Klein-Blenkers und Mortsiefer (1981), S. 5.

2) vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr (1982 b)

Eine weitere Vertiefung quantitativer Kriterien verspricht wenig Erfolg [1], da wir hiermit dem eigentlichen Ziel dieser Abgrenzung nur unbedeutend näherkommen, nämlich einem grundlegenden Verständnis für die Unternehmensgruppe des Mittelstandes. Eine (rein) quantitative Abgrenzung kann also den Ansprüchen der vorliegenden Arbeit nicht genügen. Wir konstatieren:

> "Das Wesen der mittelständischen Unternehmung ist durch Zahlen nicht zu erfassen".
> (Weber, 1981, S. 17)

---

1) Für eine ausführliche quantitative Analyse des Mittelstandes siehe: Nanjoks und Kayser (1983); IHK zu Koblenz (1981); Manager Magazin (1977) und (1981)

1.1.2.2 Der Mittelstand in Politik und Wettbewerb

Da KMU´s - wie aufgezeigt - in der Volkswirtschaft eine wichtige Rolle spielen, sind die Exekutive und ganz besonders die Legislative dazu aufgerufen, die Existenz und die Zukunft dieser Unternehmensgruppe auch in Zeiten starker wirtschaftlicher Turbulenzen zu sichern. Bei vielfältigem Wettbewerb [1] und bei meist offener Konkurrenzsituation (besonders im Hinblick auf Großunternehmen) ist der Mittelstand darauf angewiesen, im Schlagabtausch mit der oft übermächtig scheinenden Konkurrenz seine Wettbewerbsvorteile zu suchen. [2]

Kayser und Naujoks berichten von einer nicht ungefährlichen Lage für den Mittelstand. [3] Mehr als 40 % der Unternehmen büßten in den vergangenen 5 Jahren an Wettbewerbsfähigkeit ein oder konnten sie gerade eben konstant halten. Je ein Drittel der Befragten spricht von geschrumpfter oder konstanter Aufnahmefähigkeit der Märkte, fast die Hälfte diagnostizierten ein Schrumpfen der Marktpotentiale.

Außerdem geriet der Mittelstand überdurchschnittlich häufig auf Märkte, die von einem Marktgiganten (Anteile von 50 % und mehr) beherrscht werden. Bei 98,5 % aller Unternehmen sind die Konkurrenzprodukte ihrem Sortiment weitgehend ähnlich, wenn nicht sogar völlig identisch. Zusammen mit der Tatsache, daß in über 40 % aller Fälle der Produktpreis für den Verkauf den Ausschlag gibt und das Produkt-know-how relativ schlecht geschützt ist, erklärt dies zum Teil die hohen Insolvenzzahlen mittelständischer Unternehmen während der letzten Jahre.[4]

Wir könnten die oben genannten Probleme zwar als mehrheitlich struktureller Natur identifizieren, es erscheint uns aber im Hinblick auf eine SM-Orientierung wichtig und notwendig, die Selbstverantwortung der Unternehmen in einer freien Marktwirtschaft zu betonen.

---

1) vgl. z.B. Porter (1983), S. 26 f.

2) vgl. Bickel (1981), S. 181 ff.

3) Zum folgenden: vgl. Kayser und Naujoks (1984), S. 92 ff.

4) Detaillierte Analyse von Insolvenzursachen im Mittelstand vgl. Reske et al. (1977)

Erhebliche Lücken im Bereich strategischen und operativen Management- know-hows [1] lassen die wirtschaftlichen Schwierigkeiten des Mittelstandes auch zu einem personellen Problem werden.

Zum Beispiel kommen große Managementlücken bei der Konkurrenz- und Marktanalyse zum Vorschein: Jeder vierte Mittelstandsbetrieb hat seine Stellung in Markt und Wettbewerb noch *nie* überprüft, bei gut 30 % der Unternehmen liegt dieser Vorgang schon mehr als 2 Jahre zurück.

Über Förderprogramme versuchten Staat und Standesorganisationen, [2] mit zwei Maßnahmenblöcken zu helfen:

1. Maßnahmen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit
2. Maßnahmen zur Verbesserung der Kapitalversorgung.

Albach sieht aber gerade in diesen Hilfsmaßnahmen eine große Gefahr für den Mittelstand durch Großunternehmen:

> "Sie (die KMU´s, der Verf.) können sich dem Zwang des Wettbewerbs weniger leicht entziehen als große Unternehmen, und zwar nicht nur, weil es ökonomisch schwer ist, die Interessen vieler kleinerer Unternehmen zu koordinieren, um den Wettbewerb untereinander zu regulieren, sondern auch deshalb, weil ihr Hilfsbegehren aden Staat bei Versagen im Wettbewerb eben weniger überzeugend und allemal mit weniger Durchschlagskraft vorgetragen werden kann".
> (Albach, 1983, S. 872)

---

1) vgl. Manager-Magazin (1977) und (1981), sowie Klein-Blenkers (1979), S. 64 f. und die dort angegebene Literatur

2) Jaumann, A. (1981), S. 93 ff. sowie Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr 1982 b), S. 51 f. und Jaumann, A. (1982), S. 17 f.

Deshalb sollte mit allen Möglichkeiten vermieden werden, daß mittelständische Unternehmen zu Gunsten der "großen" und der internationalen Konkurrenz aus dem Wettbewerb ausscheiden.
Albach faßt die Bedeutung des Mittelstandes für unsere Marktwirtschaft in drei Punkten zusammen:

> "Mittelständische Unternehmen sind für die Aufrechterhaltung eines intensiven Wettbewerbs notwendig. Im Wachstumsprozeß gelangen sie allerdings an eine kritische Wachstumsschwelle, an der ihre Existenz besonders gefährdet erscheint. Daß sie diese Schwelle erfolgreich überwinden, ist für die Dynamik der Marktwirtschaft wichtig. Für den Innovationsprozeß in der Wirtschaft sind sowohl die großen Unternehmen als auch die mittelständischen Betriebe unentbehrlich. [1] Mangelnde Risikofähigkeit mittelständischer Unternehmen lähmt deren Innvoationskraft."
> (Albach 1983, S. 888)

Man kann also feststellen, daß der Mittelstand gesamtwirtschaftlich besonders für die Erhaltung einer freien Marktwirtschaft von erheblicher Bedeutung ist. Er ist der Motor vieler neuer Entwicklungen und sichert, auch international, die Flexibilität unseres Systems. Wir haben gesehen, daß rein finanzielle Unterstützungsmaßnahmen des Staates zum einen nur Teilaspekte der benötigten Hilfe abdecken, zum anderen oft nicht zu den tatsächlichen Bedarfsträgern gelangen.

So begründet sich das Plädoyer für eine verstärkte Anwendung des Konzeptes der "Hilfe zur Selbsthilfe" [2], das sich im Rahmen einer starken Prozeßorientierung von Training (und Beratung) um eine Lösung der Probleme durch die Verantwortlichen in den Unternehmen selbst bemüht. Deshalb wollen wir im Folgenden die Unternehmensstrukturen und die typisch mittelständischen Prozesse untersuchen, um so Ansatzpunkte für ein Förderungsprogramm [3] incl. Führungskräftetraining und die dafür geeigneten Rahmenbedingungen zu erhalten.

---

1) vgl. dazu Brendl (1978), S. 72 ff.; Neubauer (1980), S. 24; Mensch (1979), S. 72 ff.

2) vgl. Kirsch et al (1979), S. 70 f. und Fleischmann (1984), S. 106 f.

3) vgl. Hruschka (1976), S. 17 f.

1.1.3 Unternehmensbezogene Analyse

1.1.3.1 Der Unternehmer als zentraler Gesichtspunkt (qualitative Merkmale)

Da die Besonderheiten der unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftsbereiche eine einheitliche quantitative Eingrenzung von KMUs verhindern [1], der Mittelstand also keine homogene wirtschaftliche Einheit darstellt [2] und jede Grenzziehung innerhalb der einzelnen Wirtschaftszweige mehr oder weniger willkürlich erfolgt [3], wurde eine Vielzahl qualitativ ausgerichteter Definitionen geschaffen. Gantzel [4] hat in seiner grundlegenden Arbeit umfassende Abgrenzungskriterien entwickelt, die sich in leichter Abwandlung auch bei anderen Autoren wiederfinden. [5]
Danach zeichnen sich die mittelständischen Betriebe durch folgende Merkmale aus:

> "1. Die Unternehmung ist Eigentum einer Person oder einer kleineren Gruppe von Personen.
>
> 2. Die Unternehmung ist als alleinige oder überwiegende Erwerbsquelle die dauernde wirtschaftliche Existenzgrundlage des Eigentümers.
>
> 3. Struktur- und Leistungsprogramm wird im wesentlichen vom Unternehmer bestimmt.
>
> 4. Der Unternehmer ist an der Geschäftsführung beteiligt und übt die Leitungsfunktionen im Rahmen des allgemein gesetzten Rechts unabhängig vom Willen betriebsfremder Dritter aus".[6]
>
> (Bechtle 1983, S. 28)

---

1) vgl. Thürbach unter Mitwirkung von Metzenwirth (1975), S. 7

2) vgl. Löwe (1979), S. 29

3) vgl. Steiner (1980), S. 7

4) vgl. Gantzel (1962), S. 280 f.

5) vgl. dazu Steiner (1980), S. 5 f.; Löwe (1979), S. 33; Reske (1971), S. 15

6) vgl. dazu auch: Bjerke (1984), entwickelt fünf "typische" Erscheinungsformen des Eigentümerunternehmers; Kent und Sexton (1983) zur Abgrenzung von Eigentümerunternehmer und Führungskräften. Gumpert und Boyd (1984 a und b) zu starken physischen und psychischen Belastung der Eigentümerunternehmer; Gabele (1982) und Probst (1983) zu Werthaltungen von mittelständischen Führungskräften.

Für Schleussner sind die charakteristischen Merkmale eines "Mittelbetriebes":

> " Selbständigkeit, beschränkte Kapitalgröße und Kreditfähigkeit, sowie begrenzte Anzahl der Kapitaleigner, flankiert von der Fähigkeit der (des) Besitzer(s), das Unternehmen sowohl technisch als auch organisatorisch zu überblicken".
> (Schleussner 1954, S. 13 f.)

Die starke Verflechtung von Unternehmen und Inhaber kennzeichnet die ausgesprochen umfassende qualitative Eingrenzung Volkmanns:

> "Sie zeigt sich
> - in der Einheit von Eigentum und Risiko,
> - in der Einheit von Leistung des Betriebes, Selbständigkeit der Entscheidung und Tragen der Verantwortung,
> - in der Einheit von wirtschaftlicher Existenz des Inhaber und Existenz des Betriebes;
>
> sie wirkt sich aus
> - in der unmittelbaren Einwirkung auf alle nicht rein mechanischen Vorgänge,
> - in dem persönlichen Verhältnis zwischen Inhaber und Mitarbeitern,
> - in der Einbeziehung der Familie, sowohl zur betrieblichen Mitwirkung als auch als betriebliche Reserve,
> - in der Art der Finanzierung,
> - in der Rechtsform;
>
> sie begrenzt die Betriebsgröße
> - nach unten durch das Vorhandensein eines volltätigen Inhabers,
> - nach oben durch die Überschaubarkeit des Betriebes durch den Inhaber".
>
> (Volkmann 1960, S. 77) [1]

---

1) vgl. dazu auch Institut für Mittelstandsforschung (1981), S. 5

Im Wesentlichen kann man zusammenfassend sagen, daß zwei Kriterien die qualitativen Abgrenzungsmerkmale ausmachen:

- die zentrale Stellung des Unternehmers
und - die persönliche Wirtschaftsführung, [1)]

wobei auch die starke persönliche Ausstrahlung auf die Betriebsgemeinschaft zu erwähnen wäre. [2)]
Am deutlichsten treten die qualitativen Eigenheiten von KMU´s in der Gegenüberstellung mit den Charakteristika von Großbetrieben hervor.

Mit einem Überblick von hoher Transparenz legt Pfohl [3)] die Basis für Ansätze zu einem in Kapitel 3 zu präzisierenden Trainingsprogramm für Führungskräfte mittelständischer Unternehmen.

---

1) vgl. auch Berekoven (1982), S. 26

2) Mortsiefer (1981), S. 9 f

3) vgl. Pfohl (1982), S. 29 ff

Unternehmensführung in Klein- und Mittelbetrieben	Großbetrieben
- Eigentümer-Unternehmer	- Manager
- mangelnde Unternehmensführungskenntnisse	- fundierte Unternehmensführungskenntnisse
- technisch-orientierte Ausbildung	- gutes technisches Wissen in Fachabteilungen und Stäben verfügbar
- unzureichendes Informationswesen zur Nutzung vorhandener Flexibilitätsvorteile	- ausgebautes formalisiertes Informationswesen
- patriarchalische Führung	- Führung nach "Management-by-" Prinzipien
- kaum Gruppenentscheidungen	- häufig Gruppenentscheidungen
- große Bedeutung von Improvisation und Intuition	- geringe Bedeutung von Improvisation und Intuition
- kaum Planung	- umfangreiche Planung
- durch Funktionshäufung überlastet, soweit Arbeitsteilung personenbezogen	- hochgradige sachbezogene Arbeitsteilung
- unmittelbare Teilnahme am Betriebsgeschehen	- Ferne zum Betriebsgeschehen
- geringe Ausgleichsmöglichkeiten bei Fehlentscheidungen	- gute Ausgleichsmöglichkeiten bei Fehlentscheidungen
- Führungspotential nicht austauschbar	- Führungspotential austauschbar

Organisation in Klein- und Mittelbetrieben	Großbetrieben
- auf den Unternehmer ausgerichtetes Einliniensystem, von ihm selbst oder mit Hilfe weniger Führungspersonen bis in die Einzelheiten überschaubar	- personenunabhängig an den sachlichen Gegebenheiten orientierte komplexe Organisationsstruktur
- Funktionshäufung	- Arbeitsteilung
- kaum Abteilungsbildung	- umfangreiche Abteilungsbildung
- kurze direkte Informationswege	- vorgeschriebene Informationswege
- starke persönliche Bindungen	- geringe persönliche Bindungen
- Weisungen und Kontrolle im direkten personenbezogenen Kontakt	- formalisierte unpersönliche Weisungs- und Kontrollbeziehungen
- Delegation in beschränktem Umfang	- Delegation in vielen Bereichen
- kaum Koordinationsprobleme	- große Koordinationsprobleme
- geringer Formalisierungsgrad	- hoher Formalisierungsgrad
- hohe Flexibilität	- geringe Flexibilität

Personal in Klein- und Mittelbetrieben	Großbetrieben
- geringe Anzahl von Beschäftigten	- hohe Anzahl von Beschäftigten
- häufig unbedeutender Anteil von ungelernten und angelernten Arbeitskräften	- häufig großer Anteil von ungelernten und angelernten Arbeitskräften
- kaum Akademiker beschäftigt	- Akademiker in größerem Umfang beschäftigt
- überwiegend breites Fachwissen vorhanden	- starke Tendenz zum ausgeprägten Spezialistentum
- ausgeprägte persönliche Kontakte zwischen allen Beschäftigten	- persönliche Kontakte nur innerhalb von Gruppen von Beschäftigten möglich
- vergleichsweise hohe Arbeitszufriedenheit	- geringere Arbeitszufriedenheit

Quelle: Pfohl (1982), S. 29 und 31

Trotz der Vorzüge einer qualitativen Definition muß festgestellt werden, daß die Ansichten über die einzelnen Merkmale eines mittelständischen Unternehmens stark auseinander gehen. [1] Eine vollständige Erfassung aller Merkmale in einer Art Merkmalskatalog erscheint weder möglich noch sinnvoll.

Auf die meisten sogenannten mittelständischen Unternehmen werden die oben genannten Merkmale zutreffen. Dennoch ermöglichen sie, wie gezeigt, keine einheitliche Begriffsdefinition, die Grenzen des Mittelstandes bleiben weiter unscharf. Darüber hinaus muß bezweifelt werden, ob die genannten Definitionskriterien wirklich den Charakter und das Wesen des Mittelstandes erfassen und wiedergeben können. Gerade dies ist aber notwendig, um die spezifische Problematik des Mittelstandes auch in Hinsicht eines Trainingskonzeptes zu erfassen.

Es erscheint daher angebracht, auf eine starre und unflexible Abgrenzung zu verzichten. Im weiteren soll der Begriff der "Kontext-Gemeinschaft" zu einer weiterführenden Charak- terisierung des Mittelstandes verwendet werden.

---

1) Naujoks (1975), S. 26

1.1.3.2 Der Mittelstand als Kontextgemeinschaft

Innerhalb der vielfältigen wissenschaftlichen Forschungstraditionen umfaßt der Begriff des Kontextes unterschiedlichste Bedeutungen [1]. Wir zielen in diesem Abschnitt auf die mehr übertragene Bedeutung ab, worunter "alle jene unabhängigen Variablen der Betrachtung subsumiert werden (d. Verf.), die die Situation bzw. die strukturellen Randbedingungen kennzeichnen". [2]
Dies soll aber in der vorliegenden Untersuchung auch auf nicht-wissenschaftliche Aussagensysteme übertragbar sein.

> " Die soziale Welt ist u.a. auch als Konglomerat von "Kontextgemeinschaften" zu sehen, deren Mitglieder bestimmte Kontexte teilen und in ihnen zu denken und sprechen gewohnt sind ".
> (Kirsch 1978)

Das so definierte Abgrenzungskriterium "Kontextgemeinschaft" setzt sich also zusammen aus dem für die jeweilige Gruppe typischen Sprachspiel und den gemeinsamen Denkweisen und Werten. [3]
Gründe für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kontextgemeinschaft können zum einen in der persönlichen Historie der einzelnen Teilnehmer, [4] zum anderen in für die Gemeinschaft typischen Ausbildungsformen, spezifischen beruflichen Tätigkeiten und Kommunikations- bzw. Interaktionsmechanismen liegen. [5]
Wir unterstellen nun, daß der Mittelstand und die ihn repräsentierenden Führungskräfte über die typischen Sprach-, Denk- und Handlungsweisen von anderen sozialen Kontext-Gemeinschaften abgegrenzt werden können.

---

1) vgl. zum folgenden Abschnitt: Kirsch (1978), S. 109 ff.; Etzioni (1975), S. 167 ff.; Im weiteren Sinne sind hier auch interessant: zitiert aus Mauthe (1983), S. 101; Kuhns (1967) "Paradigma; Schütz und Luckmanns (1979) "Lebenswelt"; Hübners (1978) "Regelsystem"; Wittgensteins (1970) "Sprach- und Lebensform" und Feyerabends (1976, 1980), "Traditionen".

2) ebenda, S. 109

3) vgl. dazu Gabele und Oechsler (1983), S. 126 ff.

4) vgl. Steiner und Reske (1978), S. 11 f.; Bjerke (1984)

5) vgl. Kirsch (1978), S. 127

So werden den typischen Mittelständlern vergleichbare emotionale und intellektuelle Verhaltensmuster unterstellt [1], die unter anderem von einer besonders engen Verwobenheit von beruflichem und privatem Leben zeugen . [2]

Diese Abdeckung kann zum einen auf der Basis verhaltens- und wertorientierter Kriterien erfolgen [3], zum anderen über die Untersuchung der im Sprachspiel verwendeten generativen Grammatik. [4]

Letzteres wird unter wissenschaftlichen Aspekten häufig als begrenzt und demzufolge als inkommensurabel [5] mit den in der Betriebswirtschaftslehre vorhandenen Sprachspiel eingeschätzt.

Man unterscheidet, bezogen auf den Kontext des strategischen Managements, vier Sprachebenen. [6]

Sprachebene 1 erfaßt die begrifflich-theoretischen Bezugsrahmen der grundlagenorientierten und der angewandten Forschung zum strategischen Management.
In Sprachebene 2 finden wir die, oft aus "Verkaufszwecken" modifizierten, Beraterkonzepte bzw. Modelle eines strategischen Managements . Schon hier wird häufig die sprachliche Komplexität reduziert, um mit zunehmender Klientennähe die Konzepte sprachlich handhabbarer darstellen zu können.
Dieser Trend verstärkt sich in Sprachebene 3, die sich auf die Übersetzung der Beratermodelle mit wissenschaftlichem Bezugsrahmen in anwenderfreundliche Klientenmodelle konzentriert.
Auf dieser Sprachebene muß sich das im Kontext wissenschaftstheoretischer Bezugsrahmen entwickelte Modell seiner eigentlichen Bewährungsprobe unterziehen.
Besonders im Mittelstand dürfte der Erfolg einer Führungskonzeption von der Güte der Übersetzungsleistung bezogen auf die Sprach- und Lebensform der zukünftigen Anwender (Sprachebene 4) abhängen.

---

1) vgl. Kirsch, et al. (1982)

2) vgl. Kirsch (1982 a), S. 413; Gumpert und Boyd (1984 a und b)

3) vgl. dazu auch Gliederungsabschnitt 1.1.3.1 und 1.1.3.3

4) vgl. Chomsky (1969), S. 15 u. 19, zitiert in: Kirsch (1978), S. 129 f.

5) vgl. Kirsch (1978), S. 134 f.

6) vgl. Kirsch (1981), S. 348

Im Überblick bedeutet dies für die idealtypische weitere Entstehung eines Trainingsprogrammes: Auf Sprachebene 1 und 2 wird die Vorauswahl relevanter Bezugsrahmen und Konzepte getroffen (Kapitel 1 und 2), um diese, nach den in Kapitel 3 und Anhang 1 erfaßten Kriterien in einem ersten Programmentwurf in Anhang II auf Sprachebene 3 vermittelbar darzustellen.

Eine weitere Vertiefung des Gedankens einer mittelständischen Kontextgemeinschaft würde nicht der engeren Zielsetzung dieser Untersuchung entsprechen.
Dennoch gilt es, die hier gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage der folgenden Kapitel zu verwenden.

Zusammenfassend stellen wir fest, daß das Kriterium "Zugehörigkeit zum Mittelstand" nicht hinreichend von quantitativen oder rein qualitativen Merkmalen bestimmt wird. Vielmehr tritt die Frage hinzu, inwieweit die (Führungs-)Personen des betreffenden Unternehmens tatsächlich die dem Mittelstand eigene Lebenswelt, Sprach- und Denkweise teilen und somit kompetenter Teilnehmer der "Kontextgemeinschaft Mittelstand" sind.

Über diesen Schritt werden auch alle die Unternehmen erfaßt, die unflexiblen Abgrenzungskriterien konventioneller Prägung nicht genügen, in denen aber eine mittelstandstypische Problemdefinition und -handhabung dominiert. [1] Zum anderen entfallen all diejenigen Betriebe, in denen trotz hinlänglicher Erfüllung herkömmlicher Kriterien mittelstandsfremde Kontexte dominieren. [2]

---

1) vgl. Kirsch (1981 a), S. 200 und Mauthe (1983), S. 108 ff.

2) Hier sind bspw. Tochtergesellschaften von Großunternehmen gemeint, in denen trotz mittelständischer Größenverhältnisse und Marktposition ein Kontext vergleichbar mit dem in Großunternehmen vorherrscht.

1.1.3.3 Sinnorientierung und typische Strukturen

Im Folgenden wollen wir versuchen, einige typische Identitätsmerkmale mittelständischer Unternehmen [1] in Fragmenten darzustellen. Damit soll das bislang entwickelte Gerüst mit dem notwendigen Fleisch versehen werden, um erste robuste Schritte hin zu einem bedarfsgerechten Trainingsmodell für den Mittelstand formulieren zu können. Es wurde bewußt auf die Abfassung einer in sich schlüssigen Mittelstandstypologie mit entsprechenden Unternehmensidentitäten verzichtet, da wir für unsere Zwecke nur einige wenige ausgewählte Elemente daraus benötigen würden.

- **Sinnorientierung**

Die Standortbestimmung oder Sinnorientierung einer Unternehmung repräsentiert ihren eigentlichen Wesensbereich (= Quartärbereich) [2]. Kirsch und Trux unterscheiden 4 Modelle der Sinnorientierung [3]:

- Das Zielmodell sieht die Organisation schwerpunktmäßig als Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele und Aufgaben.

- Im Überlebensmodell wird versucht, unabhängig von einem Wandel der Beteiligten oder der Umwelt die Organisation am Leben zu erhalten.

- Das Institutionsmodell definiert als Ziel der Unternehmung die Legitimation als Institution und die gesellschaftliche Verankerung.

- Die fortschrittsfähige Organisation als ausgeprägtestes Entwicklungsmodell sucht nach der Befriedigung von Bedürfnissen und Interessen der von der Organisation und ihrem Handeln Betroffenen.

---

1) Zum Begriff der Unternehmensidentität (Unternehmenspersönlichkeit) vgl. Weber (1985), S. 12 ff.

2) vgl. Gliederungsabschnitt 1.2 sowie Kirsch und Trux (1981), S. 333

3) vgl. ebenda, S. 381

Generell definieren mittelständische Unternehmen ihre Ziele (in der Reihenfolge ihrer Nennung) folgendermaßen: [1]

1.	Unternehmenssicherung	(86 %)
2.	Gewinnsteigerung	(82 %)
3.	Selbständigkeit	(64 %)
4.	Umsatzsteigerung	(46 %)

Ausgehend von einer weitgehend autonomen Geschäftspolitik (82 %) [2], ist die Sinnorientierung mittelständischer Unternehmen schwerpunktmäßig im Zielmodell [3] zu sehen.
Für das Überlebensmodell sind die verantwortlichen Unternehmer häufig nicht kompromißbereit genug. [4] Das Institutionsmodell und vor allem das Modell der fortschrittsfähigen Organisation blieb bisher meist nur sehr großen Unternehmen vorbehalten.

- Organisation und Führung

Durch die zentrale Stellung des Unternehmers und seiner typisch mittelständischen Sinnorientierung lassen sich Organisation und Führung von KMU´s deutlich gegenüber größeren Unternehmen abgrenzen.

---

1) vgl. Manager Magazin (1981), S. 32

2) vgl. Gantzel (1962), S. 139

3) vgl. Kirsch und Trux (1981), S. 329 ff

4) vgl. Gliederungspunkt 1.1.3.1

- **Führungsstil**

Die Unterscheidung verschiedener Führungsstile ist auf Kurt Lewin [1] zurückzuführen. Ursprünglich bezogen auf staatliche Systeme, isoliert er die beiden grundsätzlich möglichen Extreme einer entweder demokratischen oder autoritären Führung. In der Zwischenzeit wurde aufgezeigt, daß in Unternehmen nach diesen beiden Kriterien Führungsstile in vielen Übergangsstufen praktiziert werden. [2]
Lattmann [3] erläutert diese schwer abgrenzbaren Phasen anhand typischer Führungssituationen:

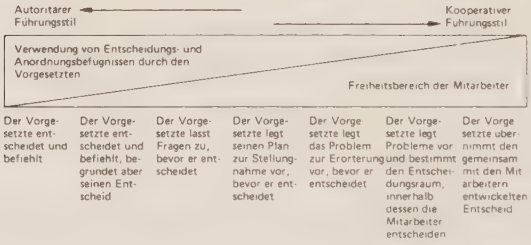


Abb. 1.1.3.1.-1: Führungsstile (Lattmann (1975), S. 12)

Mittelständische Unternehmen werden aufgrund der historisch verankerten Führungshierarchie häufig in der Tendenz autoritär geführt. [4]

---

1) vgl. Lewin (1950)

2) vgl. Tannenbaum, Wechsler und Massarik (1961)

3) vgl. Lattmann (1975), S. 12 f.;
Interessant hierzu erscheint auch der ´Managerial Grid´ Ansatz von Blake und Mouton (1975), die auf der Suche nach griffigen Kriterien zum Führungsstil in einer 9 x 9 Felder Matrix mit den Achsenbezeichnungen: Grad der Ausrichtung auf 1. Mitarbeiter und 2. Produktiorität, 5 verschiedene Führungsstile identifizieren: Laisser faire, autoritär, weich -"Human- Relations", kompromißbereit, hochmotiviert.

4) vgl. Vincentz (1974), S. 46

Empirische Untersuchungen zeigen allerdings, daß hier ein Umdenkprozeß im Gange ist, der über Mischformen hin zu einem kooperativ ausgerichteten Führungsstil tendiert. [1] Diese Entwicklung vollzieht sich ausgesprochen gemächlich, [2] wobei die Leistungsfähigkeit einer Organisation von diesem Wandel nahezu unabhängig ist. [3]
Im Hinblick auf die Trainingsmethodik sind die Implikationen unklar, da nur schwer zu erfassen ist, ob z.B. die autortären Führungskräfte bereit sind, während des Trainings in die Rolle des Untergebenen oder des Gleichwertigen (oder weiterhin des Dominierenden) zu schlüpfen. Hier müssen praktische Erfahrungswerte für eine ausgewogene Beurteilung sorgen.
Inhaltlich kommt der offene, eher kooperative Führungsstil einem entfalteten SM wegen der erforderlichen Kooperationsbereitschaft der "operativen Frontkämpfer" entgegen. Für eine reine Rahmenplanung ist die Art des Führungsstils dagegen eher zweitrangig.

- Organisations- und Führungsformen

Kirsch und Trux kennzeichnen Organisations- und Führungsformen anhand zweier Hauptgesichtspunkte; [4] dem Grad der formalen Regelungen und dem Zentralisierungsgrad. Erstere werden über die Ausprägungen "mechanistisch" bzw. "organisch" bestimmt, letztere über das Ausmaß der Delegation von Entscheidungen bzw. die Partizipationsmöglichkeit an der Meinungsbildung der Unternehmenspitze. "Organisch" steht hier für das Vertrauen auf die natürlichen Abwehr- und Regenerationskräfte eines gesunden Organismus. Das Leitbild einer mechanistischen Organisation sucht dagegen nach dem Ideal einer hohen Effizienz durch lückenlose Regelungen.

Im Mittelstand dürfte die weitgehend zentrale (z.T. autoritär geführte), durch auffällig wenige Regelungen formalisierte, Organisationsform dominieren.

---

1) vgl. Bestman (1982), S. 141; Beyerle (1973), S. 126; Töpfer (1980), S. 382; Brinkmann et al. (1982), S. 222 ermitteln eine Verteilung von ca. 39 % (rein autoritärer Stil); ca. 24 % (Mischstil); 19 % (rein kooperativer Stil)

2) vgl. Manager Magazin (1977) und (1981)

3) vgl. Stähle (1980), S. 399 ff.

4) zum folgenden: vgl. Kirsch und Trux (1981), S. 309 f.

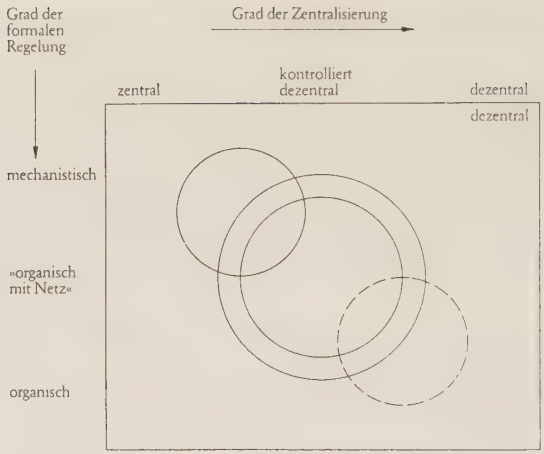


Abb. 1.1.3.1.-2: Grundtypen von Organisations- und Führungsformen (Kirsch und Trux (1980), S. 309)

- **Organisationsstruktur**

Im Einklang mit obenstehenden Erkenntnissen befinden sich auch die Beobachtungen zu strukturellen Gesichtspunkten mittelständischer Unternehmen:

Beschäftigten-grössen-klassen	Der kommunikative Verkehr vollzieht sich					Insge-samt
	nach dem Einlinien-system	nach dem Mehr-linien-system	nach dem Stab-linien-system	nach einem anderen Struktur-typ	weit-gehend unge-regelt	
bis 19	25,0	16,7	-	-	58,3	100,0
20- 49	31,1	28,9	-	-	40,0	100,0
50-199	41,0	30,8	10,3	-	17,9	100,0
200 und mehr	9,1	31,8	50,0	-	9,1	100,0
Insgesamt	29,7	28,8	12,7	-	28,8	100,0

Abb. 1.1.3.1.-3: Die in mittelständischen Betrieben eingesetzten Strukturtypen zur Regelung der Kommunikation (Bechtle (1983), S. 90)

Es zeigt sich hier klar eine Entwicklung, die andeutet, daß einfachere Organisationsstrukturen [1] bei steigender Unternehmensgröße den Anforderungen oft nicht mehr genügen. Mintzbergs [2] Typologie von Organisationsstrukturen legt für den Mittelstand zunächst vor allem die Zugehörigkeit zur einfachen Struktur (simple structur) nahe:

Eine zentralisierte Kontrollfunktion durch wenige Top-Führungskräfte wird ergänzt durch eine von Regelungen und Richtlinien weitgehend freigehaltene Organisationsstruktur.
Aus Abb. 1.1.3.1-3 leiten sich ab, daß sich u.a. in Abhängigkeit von der Zahl der Mitarbeiter Organisatonsstrukturen im Mittelstand, hin zu einer komplexeren Führungsstruktur wandeln. In Mintzberg´s Typologie entspricht diese Entwicklung weitgehend der industriellen Bürokratie:

In der industriellen Bürokratie (machine bureaucracy) findet man eine hohe Arbeitsstandardisierung mit horizontalen und vertikalen Spezialisierungstendenzen. Trotz stark mechanisierter Struktur existiert zwar ein abnehmender, aber immer noch hoher Zentralisierungsgrad.

Während "Expertokratie" und "Divisionalisierung" für die Mehrheit des Mittelstands nur in der Übergangsphase zum Großunternehmen zutrifft, könnte sich im Zusammenhang mit einem strategischen Management die Zielvorstellung einer Adhocratie ergeben (je nach Bedarf werden Expertengruppen (task forces) geformt, die innovative Problemlösungen erarbeiten).
Diese auf Improvisation oder evtl. auch auf "Durchwursteln" [3] beruhende Organisations-struktur wäre nach der Implementierung eines SM eine interessante Projektform bspw. zur Generierung von Innovationsschüben.

---

1) Zum Verhältnis von Unternehmensstrukturen und strategischen Komponenten vgl. z.B. Chandler (1962) und Gaitanides (1985), S. 117 ff.

2) zum folgenden vgl. Mintzberg (1979), S. 303 f.; (1981), S. 103 ff.

3) vgl. Kirsch (1983 a), S. 401

Aus den Strukturanalysen ergibt sich, daß die Betonung eines strategischen Führungsmodells zwar stark auf der Zentralisierung der Führungsfunktionen gerichtet sein kann (operative und strategische Aufgaben in einer Hand) [1], jedoch eine Flexibilität des Systems vorprogrammiert werden sollte, um Wachstumts- oder strukturelle Änderungsschübe ohne größere Turbulenzen abfangen zu können.

- Entwicklungsstadien von Organisationen

Mittelständische Unternehmen, häufig geführt vom Gründer oder Eigentümer, durchleben im Rahmen ihres Wachstums- und Entwicklungsprozesses eine Reihe von Lebenszyklusphasen. [2]

In vorliegender Arbeit erfolgt eine Konzentration auf die Phasen bis hin zur Unternehmensreife, da besonders hier wegen der im Unternehmen vorherrschenden Dynamik ein gesteigerter Bedarf an Managementtraining [3] besteht. [4]

Dem rein quantitativen Wachstumsbegriff [5] wird die qualitative Wachstumsauffassung [6] vorgezogen. Idealtypisch lassen sich hierbei fünf [7] bzw. drei [8] Stufen unterscheiden. [9] Das Modell Greiners [10] dient als Grundlage der folgenden Betrachtungen.

---

1) vgl. Exkurs Kapitel 1 und die dort zitierte Literatur

2) Bechtle (1983), S. 86 f. und die dort zitierte Literatur

3) vgl. dazu auch Robidoux (1981), S. 83 ff. und van der Wilde (1984), S. 83 ff.

4) Wir verwenden in dieser Arbeit die Begriffe Managementtraining, Führungs(kräfte)-training, Weiterbildung von Führungskräften, Führungskräfteschulung, Managementschulung synonym.

5) vgl. Baumberger (1961), S. 11 f.; Bleicher (1979), S. 36, Siegwart (1981), S. 225

6) vgl. Wax (1964), S. 202 ff.; Riebel (1964), S. 210 ff.

7) Greiner (1972), S. 37 ff.

8) Lievegold (1974), S. 43 f.

9) vgl. auch mit Cowen et al. (1984 a u. b)

10) vgl. Kirsch et al. (1979), S. 148 f.

Zunächst sind es fünf Elemente, die im Rahmen der Entwicklung von Organisationen zu beachten sind:

1. Alter der Organisation

Hierbei ist besonders auf den notwendigen Wandel von Managementgewohnheiten zu achten.

2. Größe der Organisation

In Fragen der Koordination und Kommunikation ist die Unternehmensgröße oft ausschlaggebend.

3. Phasen der Evolution

Hier herrscht "organisches" Wachstum vor, ein korrigierendes Eingreifen ist nicht notwendig.

4. Phasen der Revolution

Zeiten starker Turbulenz, die eine Entwicklung neuer Organisations- und Managementpraktiken erfordert. Dieser robuste Schritt des Wandels stellt die Basis für das nächste Evolutionsstadium dar.

5. Wachstumsrate der Branche

Das Wechselspiel von Revolution und Evolution ist abhängig von der Wachstumsgeschwindigkeit der jeweiligen Branche.

Diese fünf Elemente ergeben im zeitlichen Ablauf fünf Entwicklungsphasen, wobei typisch ist, daß die Erfolgsfaktoren des Managements der Vorperiode in der Regel der Auslöser für die Phase der Revolution des folgenden Zeitabschnittes sind.

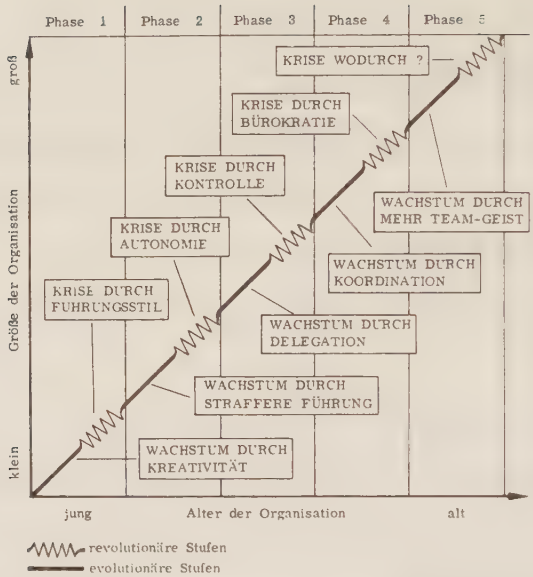


Abb. 1.1.3.1.-4: Die fünf Wachstumsphasen einer Organisation (aus: Kirsch et al. (1979), S. 149, nach Greiner (1972), S. 41 bzw. Greiner (1982), S. 11)

1. <u>Wachstum durch Kreativität</u> [1)]

Zu Beginn der Unternehmensevolution steht das Wachstum durch Kreativität. Ein meist fachtechnisch ausgerichteter Unternehmer verfolgt im Rahmen informeller, persönlicher Mitarbeiterbeziehungen das Ziel höchstmöglicher Flexibilität. Man spricht auch von "Pionierphase" [2)] oder nach Mintzberg von der "einfachen Struktur".

---

1) vgl. zum folgenden auch Bechtle (1983), S. 89 f.

2) vgl. Ueln (1981), S. 130 - 131 und Lievegoed (1974), S. 43 f.

Bei anhaltendem Wachstum werden Kenntnisse in Geschäftsführung und Verwaltung zum Engpaßfaktor - es tritt eine Führungskrise auf. Man gelangt nun in die

2. Phase der direkten Führung,

häufig mit einem erneuerten Top-Management.
Formale Organisations- und Kommunikationsstrukturen sowie effizientere Verwaltungs- und Kontrollverfahren werden etabliert. Es bilden sich mehr und mehr die Züge der "industriellen Bürokratie" [1] heraus. Über die Autonomiekrise, welche durch die überhöhte Knebelung und Unselbständigkeit der einzelnen Abteilungen ausgelöst wird, gelangt man in die

3. Phase der Delegation

Verstärkte Delegation und Dezentralisierung führen zu einem der Divisionalisierung [2] vergleichbaren Status. Phase zwei und drei werden von Velu als Phase der Differenzierung zusammengefaßt. [3] Im Überschwang der Unabhängigkeit der ausufernden "kleinen Grafschaften" [4] folgt die Kontrollkrise, die in der

4. Phase der Koordination

über verstärkte Planungsbemühungen und die Zentralisation übergreifender Funktionen beigelegt werden kann. Über kurz oder lang tritt wegen zu starrer Systeme und komplizierter Programme eine Bürokratiekrise auf. Sie wird über die zunächst letzte Entwicklungsstufe, der

5. Phase der Zusammenarbeit

im Rahmen "starker interpersonaler Zusammenarbeit" [5] bewältigt. Die aus Mintzberg´s Adhocracy bekannte Spontanität und interdisziplinäre Kooperation führt zu einem dezentralen Charakter der Organisation.

---

1) vgl. Mintzberg (1981), S. 103 ff., s.o.

2) vgl. ebenda, S. 103 ff.

3) vgl. Velu (1981), S. 131

4) vgl. ebenda, S. 131

5) vgl. Greiner (1982), S. 13

Phase vier und fünf faßt Velu unter dem Oberbegriff der 'Phase der Integration' [1] zusammen Hier zeigt sich, daß über diesen idealtypischen Verlauf der Wachstumsphasen das fachtechnische und rein kaufmännische Können an Bedeutung abnimmt und die im Rahmen der einzelnen Krisen notwendig werdenden Führungsmethoden höchste Priorität erhalten.[2]
Entscheidend für den Erfolg eines Trainingsprogrammes erscheint es, die Teilnehmer bei Unternehmen zu suchen, die nicht unmittelbar auf dem Höhepunkt einer Krise (egal, ob Stufe 1-5) stehen. [3] In Krisenzuständen hilft meist nur externe, klassische Unternehmensberatung, um den Problemdruck auf das Unternehmen möglichst schnell zu reduzieren. [4]

Das Krisenmodell bietet grundsätzlich die Aufspaltung von Fördermaßnahmen [5] nach Phasen hohen Problemdruckes (Krise bzw. Revolution) bzw. niederen Problemdruckes (Phase der Evolution) an.

Man kann dies dahingehend interpretieren, daß in der revolutionären Phase Beraterunterstützung dem reinen Trainingsvorgang vorzuziehen ist. Bei Kenntnis des quasi "gesetzmäßigen" Ablaufes der einzelnen Phasen und unterstützt durch entsprechende Werbemaßnahmen, wäre zu einem späteren Zeitpunkt durchaus auch eine antizyklische, krisenantizipierende Vorgehensweise über ein reines Trainingsprogramm denkbar.

---

1) vgl. Velu (1981), S. 131

2) vgl. ebenda, S. 137

3) Implikationen für die Vermarktung eines Programmes hier beachten!

4) vgl. Fleischmann (1984), u.a., S. 111

5) vgl. Kap. 3.1

Zusammenfassend ist besonders für die Aussagen zur Organisationsstruktur und zu den Entwicklungsstadien von Organisationen festzustellen, daß die dort angedeuteten Evolutionsschübe für die jeweiligen Unternehmen nicht nur operative Probleme im Tagesgeschäft aufwerfen, sondern in erheblichem Maße grundsätzliche, unternehmenspolitische bzw. strategische Fragen stellen. Unser Trainingsprogramm soll an diesen Fragestellungen ansetzen. Insbesonders für den unternehmenspolitischen Rahmen aber auch bei den einzelnen strategischen Programmen [1] bedarf es im Zusammenhang mit Veränderungen in der Organisationsstruktur bzw. Krisensituationen häufig einer Neuorientierung. Dieser oft nur latent vorhandene Bedarf soll bspw. über die Teilnahme an dem geplanten Trainingsprogramm expliziert und in ersten robusten Schritten aufgearbeitet werden können.

---

1) vgl. E1.3 (Exkurs)

1.1.4 Der Mittelstand als Zielgruppe für ein Forschungsprogramm zum "Managementtraining"

Der Mittelstand läßt sich anhand unterschiedlichster Kriterien von der typischen Wesensart vieler Großbetriebe abgrenzen.
Rein quantitativ ausgerichtete Kriterien verschaffen zwar erste Abgrenzungsmöglichkeiten, die typische "Persönlichkeitsstruktur" oder Identität eines mittelständischen Unternehmens (sofern man dies so generalisierend darstellen kann), tritt aber erst in der unternehmensbezogenen Analyse hervor. Qualitative, beschreibende Merkmale typisch mittelständischer Eigenschaften (zentrale Stellung des Unternehmens, Führungsstil etc.) werden ergänzt durch die Erkenntnis, daß es sich hier um eine Kontextgemeinschaft im weiteren Sinne handelt. Die relativ simplexe Sinnorientierung, eine weitgehend zentrale bzw. organische Organisations- und Führungsform und der zum kooperativen tendierende (ursprünglich autoritäre) Führungsstil können dahingehend interpretiert werden, daß der Bezugsrahmen bzw. die Instrumente eines SM für den Mittelstand stark "abgespeckt" werden müssen, um in der "logischen" und "übersichtlichen" Welt des Mittelstandes bestehen zu können. [1] Die oftmals einfachen mittelständischen Organisationsstrukturen unterstützen diesen Eindruck, wobei insbesondere darauf geachtet werden sollte, daß sich Unternehmen nicht mit falschen Erwartungshaltungen (Hilfe in der Krise) zu einem Trainingsprogramm entschließen, wo eine Beratungsleistung erheblich effizienter und passender wäre.

Abschließend läßt sich sagen, daß die hier erarbeiteten Merkmale des Mittelstandes entweder explizit oder implizit bei Inhalt, Methode oder Didaktikt die Trainingskonzeption einfließen müssen, um sicherzustellen, daß die richtige Zielgruppe mit dem geeigneten Anspruchsniveau in für sie relevanten Bereichen der strategischen Unternehmensführung instruiert bzw. trainiert wird.

Als nächstes erfolgt die Zuordnung des Forschungsvorhabens (Erstellung eines Trainingsprogrammes) in den Kontext einer angewandten Führungslehre, wobei mögliche Implikationen sicherlich nicht direkt in die Gestaltung des Programmes einfließen, sondern eher als Metarahmen der Trainingskonzeption gesehen werden können.

---

1) vgl. Gabele (1983), S. 10

1.2 Managementtraining und angewandte Führungslehre

Eines der Ziele der vorliegenden Arbeit ist es, die Inhalte einer betriebswirtschaftlichen Konzeption entsprechend angepaßt für eine klar definierte Zielgruppe vermittelbar zu machen. Das geeignete Instrumentarium sowie die entsprechenden lerntheoretischen Grundlagen werden wir in den folgenden Kapiteln entwickeln.
Voraussetzung für diesen Aufbereitungsprozeß ist aber, daß der gewählte wissenschaftliche Kontext, in diesem Fall der des strategischen Managements, [1] für einen derartigen Vorgang die geeignete Grundlage bildet.
Zum einen wollen wir also im Folgenden zeigen, daß "SM für den Mittelstand" durchaus in den erweiterten Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre paßt. Zum anderen werden wir eine Standortbestimmung der in den folgenden Kapiteln zu entwickelnden, psychologischen und pädagogischen Konzepte innerhalb dieses Bezugsrahmen vornehmen. [2]

---

1) kurz: SM

2) vgl. zum folgenden auch Müller (1984)

1.2.1 Die Betriebswirtschaftslehre [1] als Managementlehre

In vielerlei Hinsicht befindet sich die BWL an einem Scheidepunkt, der für ihre Zukunft entscheidend ist. Zum einen wird von traditionell orientierter Seite eine Rückbesinnung auf die ursprüngliche Betriebswirtschaftslehre klassischer Prägung gefordert. [2] Zum anderen hat sich die BWL seit Anfang der 60er Jahre sehr stark an den Entwicklungen der englischsprachigen Managementlehre orientiert und sich einem sehr breiten Ansatz der Unternehmensführung geöffnet. Diese Gruppe hielte eine Einschränkung des Forschungsansatzes für einen unverzeihlichen Rückschritt: [3]

> "Wir fassen die Betriebswirtschaftslehre auf als eine notwendige Vorstufe zu einem sinnvollen praktischen Handeln der sogenannten Führungskräfte in zweckorientierten sozialen Systemen, insbesondere in Unternehmungen. Wir fassen dabei den Ausdruck "Führungskräfte" weit auf und verstehen darunter alle Menschen, die mit-gestaltend auf die Unternehmung und mit-bestimmend auf die Unternehmungsaktivitäten einwirken: Das pragmatische Ziel der Betriebswirtschaftslehre als Lehre besteht daher darin, zukünftigen und heutigen Führungskräften das zur erfolgreichen Ausübung von Führungstätigkeiten notwendige Wissen zu vermitteln, so, daß sie es zu einem ausreichenden praktischen Können verarbeiten können. Das Ziel der Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft besteht demgemäß darin, dieses für späteres praktisches Handeln notwendige Wissen zu gewinnen und in einer Anordnung darzustellen, welche auf typische Führungsprobleme ausgerichtet ist. Nach unserer Auffassung kann also das theoretische Ziel der Erkenntnisgewinnung nicht unabhängig vom pragmatischen Ziel der Erkenntnisverwendung bestimmt werden; Aussagen wie "Die Betriebswirtschaftslehre ist eine Wirtschaftswissenschaft und darf sich deshalb mit diesen oder jenen Problemen nicht befassen", halten wir schlechthin für einen Witz".
> (Ulrich 1971, S. 44)

---

1) kurz BWL

2) vgl. z.B. Schneider (1981)

3) vgl. z.B. Kirsch (1984 a), S. 483 f.

Im folgenden gilt diese erweiterte, moderne Sichtweise.

Ein Vergleich der Objektbereiche von BWL und Managementlehre weist unterschiedliche Schwerpunkte auf, eine ausschließliche Abgrenzung ist heute aber praktisch nicht mehr möglich:

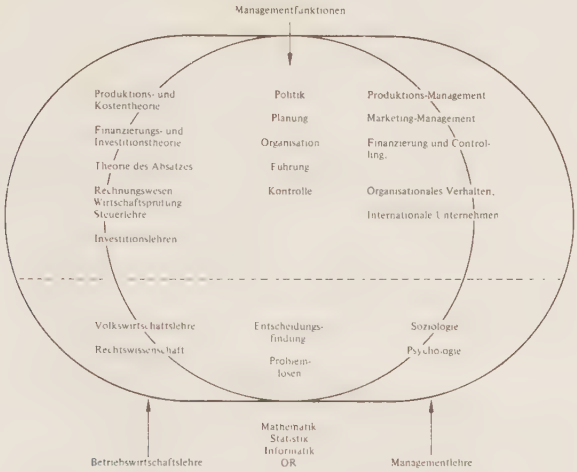


Abb. 1.2.1-1: Objektbereich von Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre (Stähle (1980), S. 51)

Das heißt, man kann die innerhalb dieses Spektrums etablierten Forschungstraditionen über begriffliche Kategorien zwar differenzieren, doch lassen sich bei einem Großteil der betriebswirtschaftlichen Autoren inhaltliche Synergien erkennen. [1)]

Diese engen Zusammenhänge innerhalb der deutsch- und englischsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Literatur haben zur Entwicklung eines übergeordneten Bezugsrahmens der angewandten Führungslehre [2)] beigetragen.

---

1) vgl. Stähle (1980), S. 50 f.

2) vgl. zum folgenden Kirsch et al. (1979), S. 109 f.; Kirsch (1984 a); auch andere Autoren z.B. Wunderer und Grundwald (1980), Kapitel A, B

1.2.2 Die duale Sichtweise einer angewandten Führungslehre

Eine Interpretation der "angewandten Führungslehre" erfolgt auf zwei Betrachtungsebenen: Als problemorientierte Lehre *für* die Führung auf der Grundlage einer Lehre *von* der Führung. Damit versucht man zum einen den Aspekten einer starken Praxisorientierung und zum anderen dem Ziel einer Rationalisierung der Führungspraxis gerecht zu werden.

Das Scheinwerfermodell symbolisiert die Lehre *von* der Führung und dient als Erkenntnisperspektive, mit der ein weites Spektrum von (Nachbar-)Disziplinen und ihren Paradigmen bzw. Forschungstraditionen ausgestrahlt wird (vgl. Abb. 1.2.1-2).

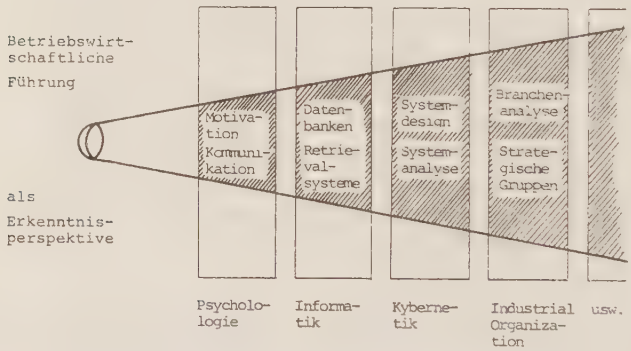


Abb. 1.2.1-2: Scheinwerfermodell der Führungslehre (Mauthe (1983), S. 142)

In den schraffierten Flächen liegen nun die relevanten Ausschnitte der Erkenntnisse der Nachbardisziplinen, die den Inhalt und die Basis einer Verbesserung der Handhabung von Führungsproblemen der Unternehmen im Rahmen einer Lehre *für* die Führung darstellen.

"Die Lehre von der Führung liefert die Erkenntnisperspektive und damit auch einVorverständnis der Probleme, die mit der Führung betriebswirtschaftlicher Organisationen verbunden sind. Das Interesse der Betriebswirtschaftslehre, einen Beitrag zur Explikation und Bewältigung dieser Probleme zu leisten, läßt eine Vielfalt von Forschungstraditionen bzw. Paradigmen einer großen Reihe von (Nachbar-)Disziplinen relevant erscheinen. Die Lehre für die Führung ist multidiszip linär, d.h. sie versucht nicht, die Vielfalt der Forschungstraditionen in einer umfassenden "interdisziplinären" Superwissenschaft zu vereinigen. Die Betriebswirtschaftslehre ist in dieser Sicht eine Forschungstradition, die die Existenz eines Pluralismus von relevanten Paradigmen und Forschungstraditionen als potentielle Kontexte für die Erfassung und Handhabung praktischer Probleme berücksichtigt. Die Bewältigung dieses Pluralismus wirft seinerseits schwierige Führungsprobleme auf, mit denen sich wiederum die Lehre von der Führung ausein anderzusetzen hat".
(Kirsch 1984 a), S. 332

Bei der Vielfalt der angestrahlten Forschungstraditionen treten einerseits erhebliche Übersetzungsprobleme zwischen den jeweiligen Kontexten und Sprachspielen auf. Andererseits stellt sich die Frage, ob es sinnvoll wäre, die BWL über eine vollständige Integration der einzelnen Forschungstraditionen zu einer aufgeblähten Superwissenschaft fortzuentwickeln.

Das Bekenntnis zur Inkommensurabilität der meisten Kontexte verringert den Zwang, die einzelnen Elemente einer angewandten Führungslehre im Rahmen eines Gesamtmodells stimmig zusammenzufassen. [1] Vielmehr wird die BWL zu einer Multi-Paradigma-Wissenschaft, [2] in dem die einzelnen Forschungstraditionen mit ihren spezifischen Sichtweisen, Methoden und Sprachen kritisch reflektiert und gemäß der gegebenen Problemdefinition fortgeführt werden.

Der Scheinwerfer steht also immer für ein spezifisches Führungsproblem, wobei je nach Vorverständnis der beteiligten Forscher (basierend auf der realen Führungspraxis oder aber theoretischen Führungsmodellen) durchaus subjektiv ausgewählte Kontexte ausgestrahlt werden.

---

1) vgl. Kirsch (1984 a), S. 333 ff.

2) vgl. ebenda, S. 306 f

1.2.3 Managementtraining im Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre

1.2.3.1 Managementtraining als dritte Variable

Eingangs wurde festgestellt, daß die Kontextgemeinschaft Mittelstand und die in ihr repräsentierten Führungskräfte und -ideologien selten strategische Unternehmensführung im wissenschaftlichen Sinne betreiben. Vermutlich liegt einer der Gründe für das Scheitern einer erfolgreichen Anwendung unter anderem an der Inkommensurabilität der Kontexte. Man kann dies als eine Invarianz im Sinne Galtungs interpretieren. [1)]

> "Dies ist beispielsweise häufig dann der Fall, wenn die "dritten" Variablen, deren Variation Invarianzen brechen kann, in einem engen Zusammenhang mit Regeln stehen, denen die primären Lebens- und Sprachformen folgen. Diese Regeln sind den untersuchten sozialen Aktoren möglicherweise gar nicht bewußt. Das Brechen der Invarianzen setzt dann voraus, daß man im Sinne einer verstehenden Sozialwissenschaft diejenigen Regeln zu rekonstruieren versucht, die das Auftreten der empirischen Regelmäßigkeiten bzw. Invarianzen erklären. Indem man dann die Genesis dieser Regeln aufdeckt, sie ins Bewußtsein der Betroffenen rückt, diese Betroffenen mit Alternativen konfrontiert und ihnen aufgrund dieser Aufklärung prinzipiell die Möglichkeit einer "freien Entscheidung" darüber eröffnet, ob sie diesen Regeln auch in Zukunft folgen wollen oder nicht, betreibt man eine kritische Sozialwissenschaft, die - emanzipatorische Erkenntnis-interessen (Habermas 1979) verfolgend - einen Beitrag zur Weiterentwicklung der jeweiligen Lebens- und Sprachformen leistet. Dabei scheint die explizite Einbeziehung von Werten umso empfehlenswerter, je mehr aktive Veränderungen der Relaität ins Auge gefaßt werden".
> (Kirsch 1984 a, S. 247 f.)

---

1) Galtung (1978), S. 67 ff

Analog der Sichtweise Galtungs könnten Trainingsmaßnahmen geeignet sein, Invarianzen im Bereich der angewandten Führungslehre und des mittelständischen Managements aufzudecken und zu analysieren. Weitergehend müßten sie Lösungskonzepte liefern, mit Hilfe derer ein Brechen dieser Invarianzen und somit eine Realitätsveränderung möglich ist. Sieht man nun in einer Führungskräfteweiterbildung die notwendige "dritte Variable" mit Hilfe derer die Invarianzen der besagten Kontexte gebrochen werden können, so entspräche eine mittelstandsgerechte Konzeption und Durchführung eines Programmes zur strategischen Unternehmensführung einer "*Variation*" im Sinne Galtungs.

1.2.3.2 Relevanz des Forschungsvorhabens für eine angewandte Führungslehre

In zweifacher Hinsicht ist die vorliegende Arbeit geeignet, den Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre zu ergänzen:

1. Kapitel zwei strahlt ganz im Sinne des Scheinwerfermodells Forschungstraditionen speziell aus den Bereichen der Mittelstandsforschung, der Lernpsychologie und der Erwachsenenpädagogik an.
   Die in unserem Zusammenhang relevanten Konzepte und Erkenntnisse der jeweiligen Paradigmen greifen wir zunächst im Lichte einer Lehre *von* der Führung auf, um sie in einem

2. Schritt auf der Ebene einer Lehre *für* die Führung zu einem Trainingsmodell für strategische Unternehmensführung im Mittelstand zusammenführen (Kapitel 3 und Anhang II).

Bezogen auf die Aussagensysteme einer angewandten Führungslehre [1] verfahren wir folgendermaßen (eine zutreffende Problemidentifizierung jeweils vorausgesetzt): [2]
In Kapitel 1 erfolgt eine kritische Rekonstruktion der Grundlagen einer mittelständischen Managementphilosophie.

Kapitel 2 befaßt sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklung und kritischen Prüfung theoretischer Bezugsrahmen. Im letzten Abschnitt (Kapitel 3) werden unter Berücksichtigung der erreichten Erkenntnisse geeignete Technologien für ein Managementtraining im Mittelstand zusammengeführt.

---

1) vgl. Kirsch (1984 a), S. 233 ff.; Kirsch et al. (1979), S. 113 ff.

2) vgl. Kirsch (1984 a), S. 240 f.

1.2.4 Zusammenfassung

Das Ziel, bestehende Invarianzen in den Kontexten des Mittelstandes und der strategischen Unternehmensführung zu brechen, kann über das Verknüpfen und das Zusammenspiel verschiedener Traditionen erreicht werden.

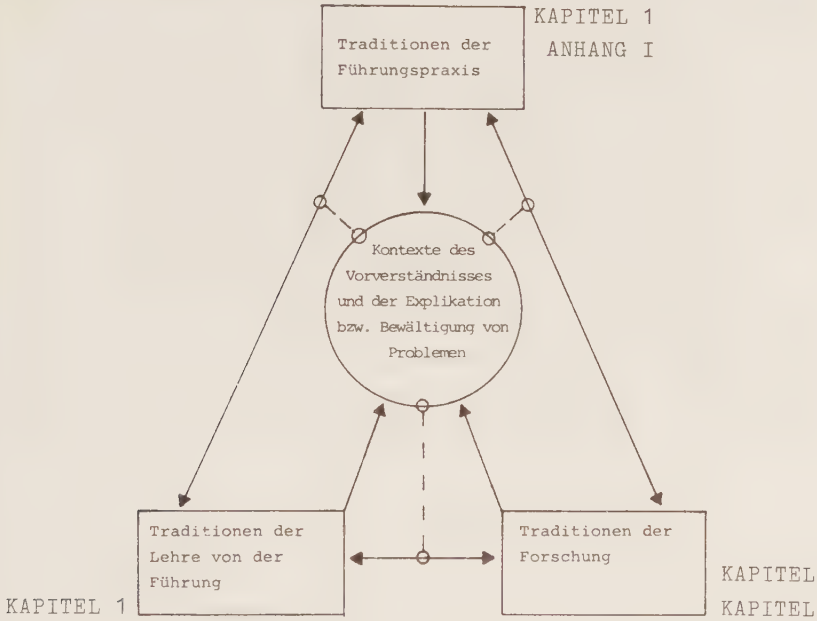


Abb. 1.2.4-1: Herkunft relevanter Kontexte und "Austauschbeziehungen" zwischen Traditionen (zum Teil via Problemexplikation) (Kirsch (1984 a), S. 304)

Abb. 1.2.4-1 zeigt die Zuordnung der einzelnen Gliederungsabschnitte zu den entsprechenden Forschungstraditionen: Die Pfeile deuten auf Austauschbeziehungen zwischen den einzelnen Punkten mit dem Ziel, die Bemühungen zur Explikation bzw. Bewältigung der hier relevanten Probleme zu einem Erfolg zu führen.
Kirsch faßt die Vorteile dieses kompletten Forschungsvorgehens folgendermaßen zusammen:

"Dringt (dagegen) der Forscher zu einer Rekonstruktion der Regeln der betrachteten Praxis vor, so wird es ihm nicht schwer fallen, auch dort Probleme zu entdecken und zu explizieren, wo in dieser Praxis selbst noch kein Problembewußtsein existiert. Alle bisherigen Überlegungen schließen eine kritische Explikation der Probleme nicht aus, knüpften aber an einem Vorverständnis der Probleme in der jeweiligen Praxis konstituierenden Regeln an. Eine ganz andere, ebenfalls kritische Vorgehensweise wählt demgegenüber jener Forscher, der im Lichte einer (möglicherweise sogar stark ausgeprägt normative Züge aufweisenden) Forschungs-tradition eine Lebens- und Sprachform der Praxis "beobachtet" und dabei "Schwachstellen", "Misfits" oder sonstige "unstimmige Konstellationen" ermittelt, deren Eliminierung als wissenschaftliches Problem postuliert und in geeigneter Form expliziert wird. Die "Lösung" des Problems stellt dann eine Art Plan für die beobachtete Praxis dar, der - sofern er nicht in einer Bibliothek vergessen wird - zusätzlicher Aktionen der Implementierung bedarf. Widerstände gegen den Plan können dann zum Teil auf die Tatsache zurückgeführt werden, daß die betroffene Praxis den Plan nicht versteht, weil die Sprach- und Lebensform der Forschungstradition einerseits und der betroffenen Praxisandererseits inkommensurabel sind. Die "rationalen" wissenschaftlichen Traditionen werden dann von der Praxis als "imperialistisch" wahrgenommen.

(Kirsch (1984 a), S. 242)

E.1.3 Exkurs: Strategisches Management im Forschungsprogramm einer angewandten Führungslehre [1)]

Strategisches Management bezeichnet eine Systemkonzeption zur strategischen Unternehmensführung. Im Rahmen dieser Konzeption wird versucht, die vielfältigen strategischen Probleme der betrieblichen Praxis zu systematisieren und somit handhabbarer zu machen. In diesem Sinn ist strategisches Management ein relativ neues Forschungsgebiet einer angewandten Führungslehre. Als eine an den Problemen der Praxis orientierte und auf die Rationalisierung dieser Praxis ausgerichtete Lehre *für* die Führung besitzt sie eine Lehre *von* der Führung als Grundlage.
Diese Lehre von der Führung setzt sich auch mit dem Phänomen der Organisation als einer ihrer Erkenntnisperspektiven auseinander. Das strategische Management bezieht sich in seiner Systemkonzeption auf die im Forschungsbereich der fortschrittfähigen Organisation geschaffenen Grundlagen.

Die fortschrittsfähige Organisation

Nach Etzionis [2)] normativer Vorstellung einer "aktiven Gesellschaft" sichert die "aktive Orientierung" einer Organisation die Chancen in ihrer Selbsttransformation [3)] und zur größtmöglichen Freiheit und Selbstbestimmung der Beteiligten. [4)]

---

1) vgl. zum folgenden: Kirsch et al. (1979), S. 128 u. 315 ; Trux et al. (1984 a), S. 31; Kirsch (1984 a), S. 505 ff

2) vgl. Etzioni (1968)

3) vgl. Etzioni (1975), S. 117 f.

4) ebenda S. 417 f.

Kirsch überträgt dies auf die Fortschrittsfähigkeit einer Organisation und nennt vier zentrale, von jeder Organisation anzustrebende Systemfähigkeiten. [1]

- Fähigkeit des Erkenntnisfortschritts
- Fähigkeit zur Bedürfnisberücksichtigung
- die Handlungsfähigkeit
- die ästhetische Fähigkeit

Damit bildet die fortschrittsfähige Organisation die regulative Leitidee zu einer Konzeption des strategischen Managements.
Zentraler Bestandteil einer fortschrittsfähigen Organisation ist die Fortentwicklung einer Unternehmung im Sinne einer geplanten Evolution.
Sie muß den Forderungen nach

- einer Orientierung an einem Ideal
- einem schrittweisen Vorgehen
- einer Anbindung an Gefahren und Gelegenheiten der Umwelt entsprechen. [2]

Eine Kombination dieser Postulate führt zu folgendem Schema:

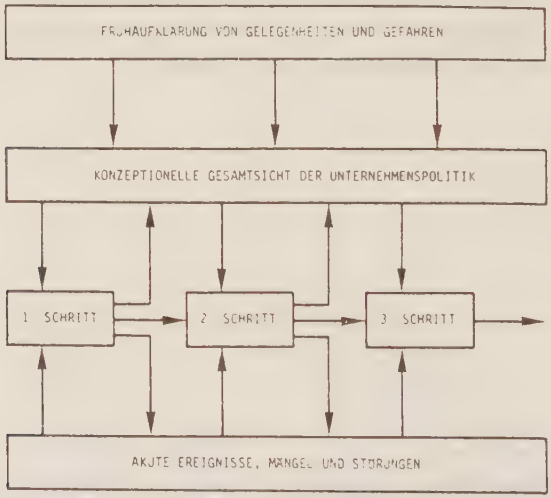


Abb. E.1.3-1: Die geplante Evolution (Kirsch et. al. (1985), S. 19)

---

1) vgl. Kirsch (1981), S. 434 f

2) vgl. Reichert (1984), S. 102

Strategisches Management

Bezogen auf die Leitidee einer fortschrittsfähigen Organisation ist strategisches Management [1] "Management of Evolution" und bildet nach Kirsch [2] eine dritte Generation des Denkens über Strategien bzw. strategische Planung.

Vor diesem Hintergrund läßt sich strategisches Management wie folgt eingrenzen:

> "Strategisches Management ist (1) die Steuerung und Koordination der langfristigen Evolution des Unternehmens und seiner Aufgabenumwelten.
> Diese Steuerung und Koordination erfolgt (2) über eine konzeptionelle Gesamtsicht der Unternehmenspolitik, die selbst einer ständigen kritischen Überprüfung und ggfs. Anpassung unterworfen bleibt. Gesamtsicht sind (3) durch die grundsätzliche Leitidee geprägt, einen Fortschritt in der Befriedigung der Bedürfnisse und Interessen der von den Unternehmensaktivitäten direkt oder indirekt Betroffenen zu erreichen".
> (Kirsch 1984 a, S. 507)

Bezieht man die Sichtweise auf eine angewandte Führungslehre, [3] sind die strategischen Probleme der betrieblichen Realität meist in einer Vielzahl - oft nicht kommensurabler - Kontexte definierbar. Strategische Probleme sind demzufolge häufig Multi-Kontext Probleme und damit meist komplexer Natur.

Leitidee bei der Konzeption eines strategischen Managementsystems ist deshalb, die Komplexität der strategischen Probleme weitgehend zu berücksichtigen, ohne die Handlungsfähigkeit des Systems selbst zu gefährden.

> "Strategisches Management ist demnach nichts anderes als die Bezeichnung für eine Klasse von familienähnlichen Systemkonzeptionen zur Unterstützung der Lehre von der strategischen Unternehmensführung".
> (Trux et al. (1984 a), S. 35)

---

1) kurz SM

2) Kirsch (1984 a), S. 506 f.

3) siehe 1.2.2

Es scheint wichtig zu betonen, daß im Gegensatz zu einer in nahezu jedem Unternehmen rekonstruierbaren strategischen Unternehmensführung von einem SM nur dann gesprochen werden kann, wenn eine entsprechende "Systemkonzeption" im Unternehmen institutionalisiert ist.

Das Spektrum des strategischen Managements

Die Systemkonzeption eines SM bereichert einerseits den Themenkomplex Unternehmensführung mit neuen Techniken, Ideen und auch Philosophien. Zum anderen ermöglicht sie die inhaltliche Strukturierung der Führungsaufgabe auf drei Ebenen. Zusammen bilden sie das Spektrum des strategischen Managements: [1]

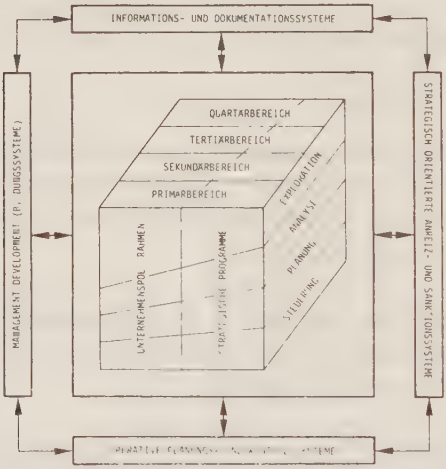


Abb. E.1.3-2: **Spektrum des Strategischen Managements (Fleischmann (1984) S. 10; nach Kirsch und Trux (1981), S. 332)**

Entsprechend des dargestellten Würfels beinhaltet ein SM die Phasen Exploration, Analyse, Planung und Steuerung, welche sich auf die Primär- bis Quartärbereiche als Objekte beziehen und deren Resultate dem unternehmenspolitischen Rahmen bzw. den strategischen Programmen zugeordnet werden können.

---

1) vgl. zum folgenden Kirsch und Trux (1981), S. 331 ff.

Strategisches Management wird sowohl von Anreiz- und Sanktionssystemen unterstützt, die dem strategischen Zweck dienen, als auch durch Informations- und Dokumentationssysteme und ein den Bedürfnissen angepaßtes Management Development. Eine entsprechende Umsetzung der Resultate des strategischen Prozesses in die operativen Management-Bereiche erfolgt im Rahmen der operativen Planungs- und Kontrollsysteme. [1)]

Ein SM klassifiziert in Unternehmen vier Objektbereiche:

- Der Primärbereich erfaßt alle Prozesse, die eine Versorgung des Marktes mit Produkten und Dienstleistungen betreffen (Produkt-Markt-Bereich).

- Der Sekundärbereich beinhaltet die Beschaffung, Entwicklung, Pflege, Zuordnung und Verwendung der Ressourcen und durchdringt den Primärbereich matrixähnlich.

- Der Tertiärbereich schließt die Betätigungsfelder der Organistion und Führung ein, wobei der Entwurf und die Realisierung von Führungssystemen (z.B. Bildungs-systeme, Informationssysteme etc.) eine große Rolle spielt.

- Der Quartärbereich umfaßt alle für eine "Standortbestimmung" des Unternehmens im sozio-ökonomischen Feld erforderlichen Funktionen. Ganz besonders ist hier die institutionelle Verankerung des Unternehmens im Bewußtsein der Gesellschaft angesprochen.

Auf die beiden letzteren Bereiche konzentriert sich die Formulierung der Unternehmenspolitik als zentrale Aufgabe der *strategischen Rahmenplanung*. Die hier entwickelte konzeptionelle Gesamtsicht des Unternehmens bildet die Grundlage für die Entwicklung der *strategischen Programme*. Dem vorgegebenen inhaltlichen und prozederalen Rahmen entsprechend, sollen strategische Programme das notwendige Maßnahmenbündel zur Annäherung an die idealtypisch formulierte konzeptionelle Gesamtsicht generieren.

Der eigentliche Planungsprozeß ist nicht als zeitlich geordnetes Ablaufschema zu sehen, sondern ist ganz bewußt als interagierender struktureller Rahmen konzipiert.

---

1) vgl. dazu Kirsch et al. (1985)

Über eine weitgehend offene und ungerichtete *Explorationsphase* gelangt man zur *Analysephase*. Deren Resultate fließen zum einen als Basisdaten in den Entwurf von Strategien in der *Planungsphase* ein, zum anderen dienen sie auch zur Bewertung von Strategien und der Kontrolle in der *Steuerungsphase*. Hier werden die in der Planung verabschiedeten Strategien in den Rahmen des betrieblichen Ablaufs implementiert.

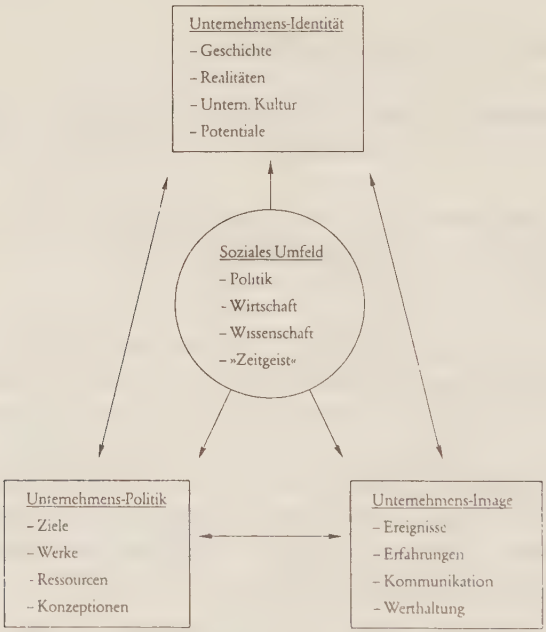


Abb. E.1.3-3: Der Unternehmenspolitische Rahmen (Trux (1983), S. 432)

Eine tiefgreifende Exploration ist besonders bedeutungsvoll für die strategische Rahmenplanung, da sich Korrekturen in diesem Bereich als besonders sensibel und aufgrund der hohen Immobilität des sozio-ökonomischen Feldes auch als ausgesprochen schwierig darstellen (vgl. E. 1.3-3). Die drei weiteren Phasen besitzen demzufolge für die strategische Programmplanung verstärkte Priorität.

Die Entwicklung von Strategien kann in verschiedensten Gestaltungsvarianten ablaufen.[1)]

---

1) vgl. dazu Reichert (1984), S. 128 ff.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß intuitiv in den Köpfen der Beteiligten *formierte* Strategien im Rahmen dieses Prozesses rekonstruiert und zu *formulierten* Strategien weiterentwickelt werden.

Eine Strukturierungshilfe für die Entwicklung strategischer Programme bildet der sogenannte Strategienfächer. [1)]

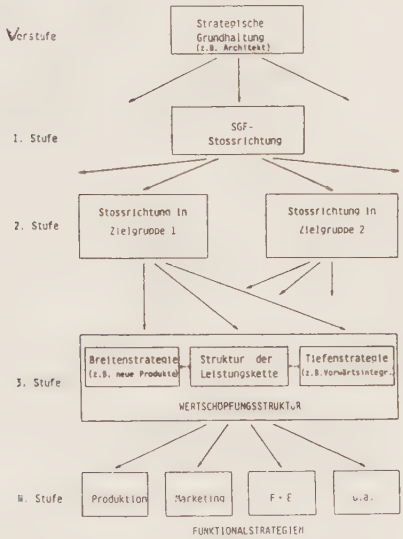


Abb. E.1.3-4: Strategienfächer (Kirsch et. al. (1985), S. 35)

---

1) Kirsch et al. (1985), S. 35 f.

In der Vorstufe wird die gewünschte oder praktizierte strategische Grundhaltung festgelegt.

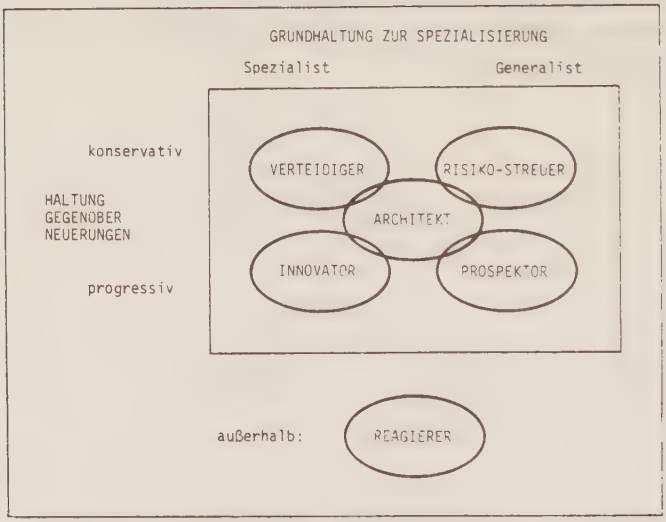


Abb. E.1.3-5: Strategische Grundhaltungen (Kirsch (1985), S. 513)

Nachdem nun aus einem Soll-Ist-Vergleich die gewünschten strategischen Grundhaltungen bzw. die SGF-bezogenen strategischen Stoßrichtungen [1] festgelegt wurden, erfolgt in einem hierarchisch strukturierten "Top-down"-Prozeß die Entwicklung der SGF-bezogenen Einzelstrategien.

Die abschließende Betrachtung der Gesamtarchitekturversion 1985 zum strategischen Management gibt Anlaß zum Hinweis, daß ein dort angesiedeltes Management-Developmentsystem [2] nur in den Verfahrensweisen, nicht aber mit der Intention bzw. Ausrichtung des vorliegenden Forschungsvorhabens übereinstimmt. Erst bei einer institutionalisierten strategischen Unternehmensführung können gezielte Trainingsmaßnahmen im Sinne eines MD abgerufen werden (vgl. E.1.3-6).

---

1) kurz "SGF" steht für ´Strategisches Geschäftsfeld´

2) In der vorliegenden Arbeit auch kurz MD, vgl. dazu auch das Vorwort

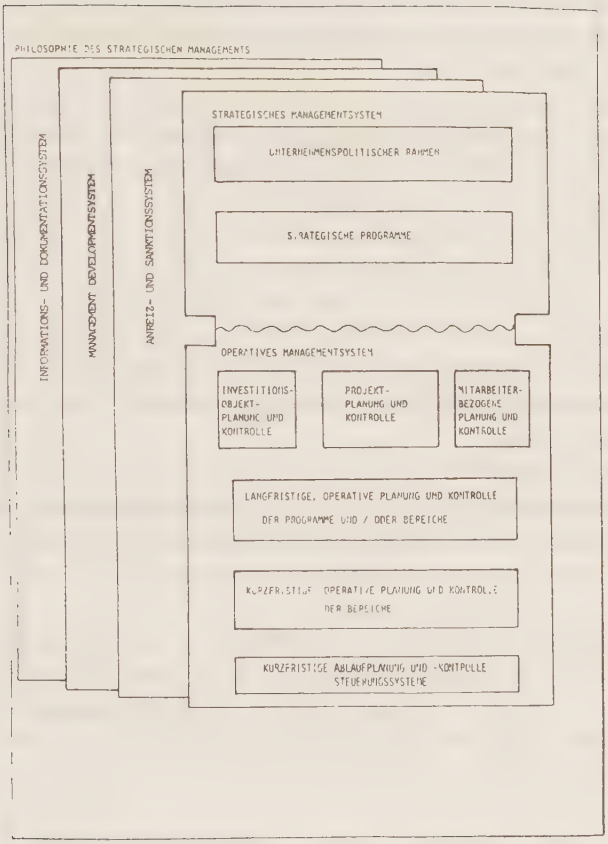


Abb. E.1.3-6: Gesamtarchitektur Version 1985
Kirsch et. al. (1985), S. 6)

1.4 Anhang: Forderungen an ein SM für den Mittelstand

Unterschiedliche Unternehmenstypen und -größen erfordern differenzierte Komplexitätsstufen eines strategischen Managements. Ein vollständig entwickeltes Managementmodell ist für die betroffenen Führungskräfte sicher nur mit erheblichem zeitlichen und finanziellen Aufwand zu verwirklichen. Überleitend zu den folgenden Kapiteln soll deshalb festgehalten werden, daß ganz besonders für den Mittelstand ein "rudimentäres" strategisches Konzept eine hinreichende, aber auch notwendige Bedingung für das gesicherte Überleben des Unternehmens darstellt. Unter diesem Aspekt gilt es eine verfahrene Problemsituation zu lösen:

Führungskräfte sehen sich einerseits aufgrund der wachsenden Komplexität des relevanten Umfeldes laufend mit veränderten strategischen Problemsituationen konfrontiert.
Andererseits verstehen sie die neuen, veränderten Denkweisen und Handlungskonzepte der Antworten von Wissenschaft und Forschung auf diese Veränderungen in der dargebotenen Form nicht.
Die Erkenntnis ungenügenden Verständnisses des entwickelten Methodenspektrums und der Führungsphilosophien zur erfolgreichen Handhabung der strategischen Probleme von Seiten der Unternehmenspraxis geben der Entwicklung geeigneter Trainingsprogramme zur strategischen Unternehmensführung höchste Priorität.

Zum Abschluß dieses Kapitels sollen die zentralen Forderungen an ein strategisches Management aus der Sichtweise des Mittelstandes in Stichpunkten zusammengefaßt werden. Dies ist zu sehen als eine erste Zusammenführung von mittelständischem Kontext mit den zentralen Ideen eines strategischen Managements. [1)]

---

1) Dem folgenden Anforderungskatalog liegt neben den Ausführungen des Kapitel 1 insbesondere der Beitrag Kirsch (1983 a): ´Fingerspitzengefühl und Hemdsärmeligkeit bei der Planung im Mittelstand´, sowie Hill (1976) zugrunde.

Wiederum soll betont werden, daß es sich hierbei um eine bewußt offen gehaltene Sichtweise handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben will.

1. <u>Anforderungen an Eigenschaften des Systems</u>

- Ausrichtung auf Phasen der Evolution (im Gegensatz zur Phase der Revolution)

- Fähigkeit zur Integration unterschiedlicher Organisationsstrukturen (insbesonders "einfache Struktur" und "industrielle Bürokratie")

- Anknüpfung an die "typisch mittelständischen" Sinnorientierungen des Ziel- bzw. Überlebensmodells

- Berücksichtigung der zentralen Stellung des Eigentümer-Unternehmers (und den in 1.1.3.1 entwickelten Charakterzügen) mit tendenziell autoritärem Führungsstil und zentral-organischer Organisations- bzw. Führungsform.

- Expliziter Bezug auf die intuitiven Handlungsmuster der Mittelständler und behutsames Heranführen an streng analytische Denkweisen und Sprachformen eines SM.

- Herunterbrechen der Kommunikation auf Sprachebene 3 bzw. die Bedürfnisse des Mittelstandes als Kontextgemeinschaft

- Hemdsärmeligkeit in Detailfragen bzw. hohes Maß in der Flexibilität der Anwendung des "wissenschaftlichen Instrumentariums".

- Entwicklung erster robuster Schritte zur Umsetzung der Lerninhalte auf jeder Trainingsebene

- Ausnutzen bzw. Umsetzen der Tatsache, daß mittelständische Führungskräfte meist in Personalunion die Rolle des Strategen und der operativen Führungskraft bekleiden.

- Flexibilität im Umfang der Implementierung, d.h. je nach Unternehmensgröße, Bedarf etc. werden nur Kernelemente bzw. ein voll installiertes Planungs- und Kontrollsystem gewünscht.

- Transparenz der Zielsetzungen des Programmes zu jedem Zeitpunkt.

- Vermittlung der Notwendigkeit eines "rudimentären" SM für jedes Unternehmen

2. <u>Anforderungen an den Aufbau des Systems</u>

- Aufteilung der Inhalte in möglichst voneinander unabhängige Module, um vielfältige Teilnahmemöglichkeiten zu erhalten.

- Reduktion in detailliertere, kürzerfristige Teilaspekte der Planung, ausgehend von der Vermittlung einer konzeptionellen Gesamtsicht (von der Rahmen- zur Programmplanung).

- Herausarbeiten des zentralen Gedankens eines SM für den Mittelstand. Erkennen von Schwellen der Unübersichtlichkeit als Indikator für den erhöhten Bedarf an Planungsaktivitäten.

3. <u>Anforderungen an den Ablauf des Systems</u>

Inhaltlicher Ablauf

- Zielsetzungen abstimmen

- **Komponenten der strategischen Rahmenplanung**

  Rekonstruktion des Rahmens
  Leitbildentwurf

- Komponenten der strategischen Programmplanung:

  strategische Geschäftsfelder
  Rekonstruktion bisheriger Stategien
  strategische Stoßrichtungen
  strategische Programme

Organisatorischer Ablauf

- von molaren Methoden zu molekularen Verfeinerungen
- dialektische Konzeptentwicklung
- aktive Unterrichtsgestaltung (offene Fragen etc.)
- Umsetzung formierter in formulierte Strategien
- fit/misfit Analysen
- von Ist-Analysen zu Soll-Vorstellungen gelangen

2. Fortschrittsfähigkeit durch Lernen - eine kritische Analyse lerntheoretischer Ansätze

2.1 Richtiges Holz - richtig hacken - mit einer stumpfen Axt ?

Eine Einführung in die Thematik des strategischen Managements nimmt Bezug auf einen Ausspruch von Albert Einstein:

> "Holzhacken ist deshalb so beliebt, weil man bei dieser Tätigkeit den Erfolg sofort sieht.
> Der Erfolg der deutschen Wirtschaft in der Vergangenheit ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, daß wir in den Unternehmen Mitarbeiter und Führungskräfte hatten, denen das effiziente operative Holzhacken - ganz im Sinne Einsteins - Spaß machte. Doch heute kommt es immer häufiger vor, daß alles noch so angestrengte Holzhacken nichts nützt: Es ist kaum noch ein unmittelbarer Erfolg zu sehen und es dämmert den operativen Holzhackern, daß sie möglicherweise mit immer größerer Anstrengung das *falsche* Holz hacken. Kein Wunder, daß das Interesse an *strategischer* Analyse und Planung in der Praxis selbst zunimmt aus der Hoffnung heraus, auf diese Weise das *richtige* Holz zu finden, das man dann (wieder mit unmittelbarem Erfolg) operativ-effizient hacken kann. "
> (Kirsch 1983 b, S.1)

Diese Analogie erfaßt eines der Kernprobleme des Mittelstandes. Das Bild des Holzhackens läßt sich erweitern, wenn man die in der Statistik übliche Fehlerklassifikation berücksichtigt. [1] Ein Fehler der ersten Art besteht darin, einen Vorschlag abzulehnen, obwohl er tatsächlich eine Lösung gewesen wäre. Einen Fehler der zweiten Art begeht man, indem man einen Vorschlag als Lösung eines Problems akzeptiert, obwohl tatsächlich keine Lösung vorliegt. Soweit bewegt man sich nach wie vor in der Problematik des richtigen oder des falschen Holzes.

---

1) Kirsch und Roventa (1983), S. 417

Fehler dritter Art begeht man, wenn man sich mit den falschen Problemen befaßt. Das würde in Bezug auf das Beispiel bedeuten, daß unser Mißerfolg nicht auf der Auswahl des falschen Holzes beruht, sondern andere Gründe (Probleme) einen befriedigenden Erfolg verhindern. Fiedler [1] führt die Geschichte des Holzhackens weiter und beschreibt einen Mann, der wie besessen Holz hackt und dabei angehalten wird, eine Pause zu machen und seine Axt zu schärfen. Ohne anzuhalten stößt er hervor:

> "Ich kann jetzt nicht aufhören, sonst schaffe ich es nicht, wegen dieser verdammt stumpfen Axt, die ich benutze".
> (Fiedler 1980, S. 403)

Die erweiterte Version der Holzhackergeschichte kann zweifach interpretiert werden:

Zum einen zeigt sie die Notwendigkeit, das streng outputorientierte Tagesgeschä manchmal zu Gunsten eines positiveren Outcomes vorübergehend zu vernachlässige. Mittelständler versäumen es häufig, vom alltäglichen Stress der operativen Tätigkeite bewußt Abstand zu nehmen. Zentral ist also der Zeitaspekt an dem Weiterbildungsanläu von Führungskräften typischerweise scheitern. Hier gilt es, die langfristig auc wirtschaftlich positiven Effekte solcher Lernphase aufzuzeigen und dem Mittelstar plausibel zu machen.

Bei der Analyse der mittelständischen Managementproblematik kam bisher auch e Fehler der dritten Art vor: Der Schwerpunkt wurde auf die Generierung innovative wissenschaftlich entwickelter strategischer Managementkonzeptionen gelegt. Hier fra man sich, ob nicht von Wissenschaft und Consultingunternehmen bei der Suche nach de *richtigen* Holz (Methoden + Maßnahmen) übersehen wurde, daß besonders bei de personell beengten Führungssituation im Mittelstand die Einsicht in das Bedürfnis nac einer geschärften Axt (und des damit verbundenen zeitlich aufwendigen Schärfungs- bzw. Lernprozesses) zentraler Aspekt von Förderungsmaßnahmen sein muß.

Die Erkenntnis könnte also lauten:
Mit einer geschärften Axt kann man fast jedes Holz spalten, mit einer stumpfen Axt bald keines mehr.

---

1) Fiedler (1980), S. 403 ff

Das würde heißen, das falsche Holz zu hacken ist solange erträglich, wie man mit einer geschärften Axt und evtl. erhöhter Schlagkraft (d.h. strategischem know-how und erhöhter Einsatzkraft) diverse Hölzer erproben kann, bis das richtige Holz gefunden ist. Schärfe der Axt und Schlagkraft sind im direkten wie im übertragenen Sinne innerhalb gewisser Grenzen vom Manager selbst zu kontrollieren. Die Holzbeschaffung scheint bei weitem komplexer und schwerer zu beeinflussen.

Aus dieser Sicht ist ein periodisch wiederholter "Schärfungsprozeß" des Instrumentariums zur Unternehmensführung für das Überleben von Unternehmen weit wichtiger als die Vorgabe einer "idealen" Strategie.

Die Konzentration auf gezielte Trainings- und Lernperioden für Führungskräfte soll ermöglichen, diffizile Umwelt-Unternehmenskonstellationen (Holz) erfolgreich handzuhaben. Dadurch vermindert sich auch die Abhängigkeit von externen Kräften (Unternehmensberater, Markt etc.), d.h. von allen, die das Holz beeinflussen und es wächst die Selbsterhaltungskraft der Unternehmen. Die "operativen" Holzhacker müssen jedoch bereit und fähig sein, gewisse "technisch notwendigen" Arbeitspausen einzulegen, das Instrumentarium zur Unternehmensführung wieder auf einen wettbewerbsfähigen, "neuwertigen" Stand zu bringen.

Letztendlich kann dieser "Schärfungsprozeß" gesehen werden als eine Erweiterung der "Technik"-Komponente des Holzhackens, im Sinn des "richtig hackens". Da aber bislang häufig die Vorteile der "richtigen Technik" eines strategischen Managements im Vordergrund standen, sollte dieser Abschnitt zeigen, wie wichtig für eine mittelständische Zielgruppe aktives Abstandnehmen vom Tagesgeschäft ist, um sich mit neuen Sichtweisen und Techniken der Unternehmensführung auseinandersetzen zu können.

Dieses Plädoyer für einen eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Entwicklungsprozeß der Unternehmen kommt der mittelständischen Mentalität entgegen, die mit den standardisierten Konzepten externer Know-how-Träger (z.B. Unternehmensberater, Wissenschaft) bislang wenig anzufangen weiß.

Es paßt auch gut zur Erkenntnis professioneller frustrierter Planer, [1] die eingangs beschrieben wurde: [2]

---

1) vgl. Kirsch (1983 a), S. 419 f.

2) vgl. Vorwort

> "Planung ersetzt den Zufall durch den Irrtum - aus Irrtümern kann man aber lernen. Auch mittelständische Unternehmen können es sich nicht mehr lange leisten, keine Irrtümer zu begehen und alles dem Zufall (und damit sind auch externe Unternehmensberater etc. eingeschlossen, d.Verf.) zu überlassen. Auch mittelständische Unter-nehmen müssen lernen zu lernen".
> (Kirsch (1984 a), S. 421)

Strategisches Management als System zur Unternehmensführung ist konzipiert als "schrittweises Lernen".[1)]

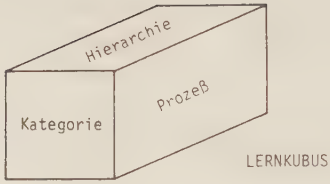
Nun soll versucht werden, das Phänomen des Lernens einzugrenzen, faßbar zu definieren und in dem so gebildeten Bezugsrahmen zu verdeutlichen, wie die Präsentation eines strategischen Managements im Rahmen von Trainingsveranstaltungen für Führungskräfte abläuft (vgl. Abb. 2.1-1).

Dabei wird zunächst der Lernbegriff in seinen Bezugslinien zur betrieblichen Praxis ausgeleuchtet. Dies soll den Stellenwert von Lernvorgängen im allgemeinen und bezogen auf ein Führungskräftetrainingsprogramm verdeutlichen (Abschnitt 2.1).

Auf der zweiten Ebene wird die geplante Schulungskonzeption in den Kontext verschiedener trainingsrelevanter Paradigmen gestellt, um so wissenschaftlich fundierte Hinweise auf den gestalterischen Rahmen und die methodisch-didaktischen Aspekte zu erhalten (Abschnitt 2.2 bis 2.4).

---

1) Trux et al. (1984 a), Vorwort S. 1



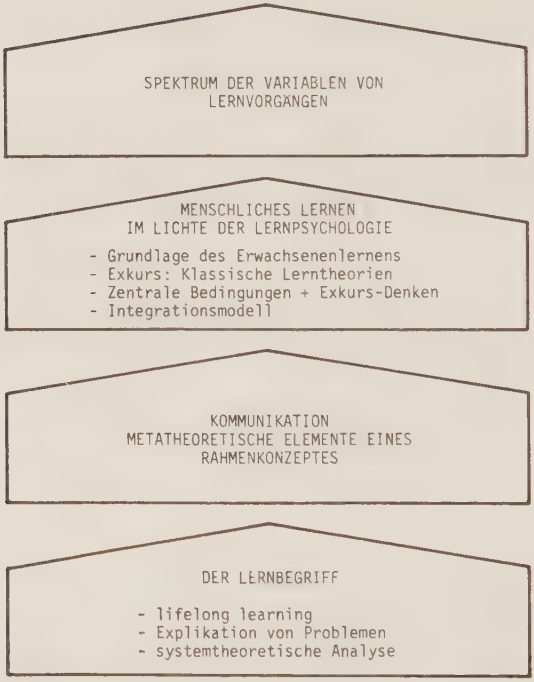


Abb. 2.1-1: Fortschrittsfähigkeit durch Lernen
-eine kritische Analyse lerntheoretischer Ansätze
(Die Vorgehensweise des Kapitels 2 im Überblick)

2.1.1 Lernen als jobimmanente Anforderung für Manager

Das Bild des Managers, der über längere Zeit ohne Weiterbildung erfolgreich arbeiten kann, gilt als antiquiert und überholungsbedürftig. Positionsveränderungen des Einzelnen, unternehmensinterne Entwicklungs- und Reorganisationsphasen [1] und der permanente technologische und strukturelle Wandel des Marktes erfordern eine fortlaufende Lernbereitschaft der Führungskräfte. Empirische Untersuchungen zeigen, daß die mangelnde Anpassungsfähigkeit eines lernwilligen Managements häufig der Anlaß für Insolvenzen [2] ist. Beim Abbruch von Wandel- und Reorganisationsprozessen führen "erklärter Widerstand der Betroffenen" sowie "mangelndes Anpassungsvermögen" mit jeweils über 40 % die Liste der empirischen Gründe an, [3] mit 28 % gibt der Faktor "unzureichendes Wissen der Aktoren" ein weiteres Signal, daß Lernprozesse zu den sensibelsten Elementen des Wandels gehören.
Das Schlagwort des "life-long-learning" verdeutlicht,

> "daß Lernen ein kontinuierlicher, das ganze Leben begleitender Prozeß ist, keiner kann aussteigen ohne Sozialstatus und Anschluß an die gesellschaftlichen Zusammenhänge einzubüßen". [4]
> (Fiedler 1982, S. 403)

Pedler [5] leitet daraus die Forderung nach einem flexiblen Weiterbildungsdesign ab, das den Teilnehmern ermöglicht, mit zukünftigen, Situationen und Problemen fertigzuwerden. Dabei kommt es mehr auf die Vermittlung elementarer Problemexplikations- und Problemhand- habungsfähigkeiten [6] als auf kontext- und situationsgebundene Patentrezepte an.

---

1) vgl. Abschnitt E.1.3.3

2) vgl. Reske et al. (1977), S. 60 ff.

3) vgl. Kirsch et al. (1979), S. 16

4) vgl. auch: Wills (1981), beschreibt in Venn-Diagrammen ein Spektrum von sechs Basistypen des "life-long" Lernbedarfs von Managern; weiterhin Pöggler (1974), S. 24 ff.; Zdarzil und Olechowski (1976), S. 140 ff.; Like (1981) schlägt direkte Einbindung von Ergebnissen der Lernforschung mit dem Ziel der Verwirklichung eines life-long-learning vor.

5) vgl. Pedler (1974)

6) vgl. Mauthe (1983), S. 98 ff.; Kirsch (1982), S. 26; Punkt 2.1.3

Juch [1] unterstützt und erweitert diese These mit der Forderung, daß überlebenswillige Organisationen zukünftig mehr Wert auf tätigkeitsbezogene, räumliche und technologische Flexibilität und Veränderungsbereitschaft besonders bei ihren Führungskräften legen müßten.

McKinsey hat Lernen als zentrale Managementfunktion in überdurchschnittlich erfolgreichen Unternehmen identifiziert. Notwendig sei eine "Lern-Atmosphäre", in der die Weiterentwicklung der Führungskräfte gefördert wird. [2] Empirisch wurden dabei als "typisch mittelständisch" einzuschätzende Erfolgsfaktoren ermittelt, wie:

- schnelles Umsetzen von Entscheidungen
- Autonomie und Unternehmergeist
- einfache Struktur der Organisation
- Konzentration auf die bewährten Stärken des Unternehmens
- Offenheit, Flexibilität, Informalität [3]

Dynamik und Erfolg dieser Eigenschaften werden eigentlich erst möglich durch ein geeignetes "Lernmilieu" in den Unternehmen. Es erfaßt alle Mitglieder des Managements, wobei jeder die Bereitschaft zeigen muß, aus Fehlern zu lernen und seinen know-how Vorsprung an weniger erfahrene Kollegen als Mentor und Trainer weiterzugeben.

---

1) vgl. Juch (1979)

2) vgl. Phillips (1982), S. 128 f.

3) vgl. ebenda, S. 129

Obwohl sich der Mittelstand schon dem Training [1] öffnet, braucht er künftig verstärkt das konkrete Bewußtsein, daß es sich lohnt, identifizierte Wissens- oder Fähigkeitslücken zu schließen. Mit welcher Maßnahme [2] dies geschieht, ist prinzipiell unwichtig. Entscheidend ist ein fortlaufender, quasi institutionalisierter Prozeß der Selbstprüfung [3] bei allen Führungskräften, ein geeignetes betriebliches Lernklima vorausgesetzt. Nachdem strategisches Management als eines seiner unterstützenden Systeme ein institutionalisiertes Management Development fordert [4], ist davon auszugehen, daß selbst eine "abgespeckte" mittelständische Version des SM auch Elemente des life-long-learning enthalten sollte, um Fortschrittsfähigkeit von Individuum und Organisation zu garantieren.

---

1) vgl. Anhang 1, S. 81

2) vgl. Abschnitt 3.2.1

3) vgl. Abschnitt 2.3

4) vgl. E. 1.3 (Exkurs)

2.1.2 Der Lernbegriff

Die Fähigkeit menschlichen Lernens kann als eine der zentralen Grundvoraussetzungen zur Verwirklichung der Forderung nach einer Fortschrittsfähigkeit von Systemen gesehen werden. [1)]

Alle vier Lernelemente

-Erkenntnisfähigkeit
- Handlungsfähigkeit
- Responsiveness
-Ästhetik

setzen eine permanente Lernbereitschaft aller Beteiligten voraus. Offensichtlich handelt es sich bei den beschriebenen Lernvorgängen um verschiedenartigste unterschiedlich komplexe Anpassungs- und Innovationsprozesse. Die einzelnen Phänomene des Lernens der betrieblichen Realität zu klassifizieren und in einem empirisch bestätigten Raster zu organisieren erfordert erheblichen Befragungsaufwand. Andererseits erhält man damit nicht mehr als ein Abbild der Lernphänomene von außen. Implikationen für eine Verbesserung der Lernvorgänge sind nicht zwingend abzuleiten.
Mehr Erfolg verspricht der Weg über einen rekonstruktiven Theorieansatz zu inkrementalen Verbesserungen. An die Stelle einer Analyse der Oberflächenstruktur tritt deshalb der Versuch, die vermutlich weitaus ergiebigere Tiefenstruktur der Lernprozesse zu rekonstruieren. [2)] Ziel ist ein System von Regeln, dem jeder Lernprozeß zuzuordnen ist. Gesucht werden die Strukturen und Elemente häufiger Lernvorgänge, die es in Kategorien auszudrücken gilt. [3)]

Ein Problem der Lernpsychologie [4)] sind ihre vielen Forschungstraditionen. Einen einheitlichen, allgemeingültigen Bezugsrahmen gibt es nicht. Eine subjektive Auswahl von Forschungsergebnissen soll in diesem Kapitel das Phänomen betrieblich relevanter Lernprozesse präzisieren.

---

1) vgl. E. 2.4.2 (Exkurs organisationales Lernen)

2) vgl. Burris (1976), S. 138, Abschnitt 2.5

3) vgl. Gripp (1984), S. 37

4) In dieser Arbeit bedeutungsgleich mit Lerntheorie

Zunächst soll das Phänomen des Lernens abgegrenzt werden:

Correll [1] bezeichnet Lernen als Prozeß der Wechselwirkung zwischen Menschen und Welt. Als instinktreduziertes Wesen sei der Mensch zur Existenzbewältigung im Rahmen der Umweltgegebenheiten auf Lernen angewiesen. [2]
Die meist interaktiven Anpassungs- und Bewältigungsvorgänge können sowohl aus biologischer als auch einer sozio-kultureller Perspektive untersucht werden. [3] Dieses Begriffspaar faßt anatomische und entwicklungsphysiologische Vorgänge und kommunikative, verhaltenstheoretisch begründbare komplexe Reaktionen zusammen.

Die beiden Gesichtspunkte finden sich in den verschiedenen Lerntheorien immer wieder, entweder verstärkt biologisch oder kulturell-sozial orientiert. Eingangsfähigkeiten des Lernenden vor dem Lernprozeß können als *interne* Bedingungen bezeichnet werden. Eine zweite Klasse von Lernbedingungen existiert *außerhalb* des Lernenden und wirkt unabhängig.[4] Mit der ersten Gruppe befaßt sich dieses Kapitel, die Analyse der zweiten Gruppe erfolgt in den Abschnitten 1.1 bzw. Anhang I.

Auch die Lerntheorie teilt sich in Empirismus und Rationalismus. [5] Viele klassische, aber auch moderne Forschungsansätze lassen sich so klar abgrenzen. Der *Empirismus* sieht *Erfahrung* als einzige Quelle von Erkenntnis und Wissen an. Besonderes betont wird hier die Sinneserfahrung, obwohl meist auch intellektuelle Reflexionen über die Beziehungen zwischen den Erfahrungen eingeräumt werden. Für Vertreter des *Rationalismus* spielt *Denken* [6] die Hauptrolle im Erkenntnisprozeß , weder Sinnesinformationen, Autorität noch Intuitionen sind Basis für Erkenntnisse, Überzeugungen und Handlungen.

---

1) vgl. Correll (1976), S. 13 f.

2) vgl. Wellenhofer (1977), S. 237 f.

3) vgl.Correll (1976)

4) vgl. Gagné (1975), S. 28

5) vgl. Bower und Hilgard (1983), S. 18 f.

6) vgl. 2.4.3 Exkurs (Denken)

> "Für den Empiristen sind unsere Ideen passive Kopien von Sinnesdaten; für den Rationalisten sind Sinnesinformationen unstrukturiert, undifferenziert und chaotisch und stellen nur das Rohmaterial für einen Deutungsprozeß dar, der sie als Hinweise auf einen möglichen Sinn behandelt". [1)]
> (Bower und Hilgard 1983, S. 21)

Den Prozessen in fortschrittsfähigen Systemen steht der Rationalismus weit näher als der Empirismus. Mehrfach ablaufende, gleichartige Routineentwicklungen bleiben in weitgehend unreflektierten Reaktionen jedoch nicht ohne Einfluß.

Die Vielfalt der Eingrenzungsversuche macht die Auswahl einer Definition des Lernbegriffes schwer. Gagné reduziert Lernen auf eine Änderung menschlicher Dispositionen oder Fähigkeiten, die erhalten bleibt und *nicht* einfach dem Reifungsprozeß zuzuschreiben ist. [2)] Lefrancois ergänzt, daß sich all diese Verhaltensänderungen auf *Erfahrungen* zurückführen lassen. [3)]

Sehr detailliert beschreibt Roth den Lernvorgang als

> "Verbesserung oder Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihrer Inhalte... eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte aber auch der durch diese Fähigkeiten und Kräfte aufgebauten inneren Wissens-, Gesinnungs- und Interessenstatbestände des Menschen ..."
> (Roth 1965, S. 188)

---

1) hier erscheint auch die Definition von Schiefele interessant, der u.a. Lernen als Herstellen von Beziehungen interpretiert - vgl. Schiefele (1974), S. 130 ff.

2) vgl. Gagné (1975), S. 13

3) vgl. Lefrancois (1976), S. 4

Die Sichtweise des Lernens durch die Lernpsychologie hat Foppa wie folgt dokumentiert:

> "Die Lernpsychologie beschreibt die Bedingungen, unter denen es zu ´Verhaltensänderungen´kommt. Sie untersucht die Faktoren, durch welche die Erinnerung gesteuert wird, analysiert den Verlauf des Vergessens und stellt fest, wie sich verschiedene Lernprozesse wech-selseitig beeinflussen. Letzten Endes geht es dabei jedoch immer um die Frage, auf welche Weise sich der Organismus den mannigfachen Anforderungen seiner Umwelt anpaßt". [1)]
> (K. Foppa; Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln 1965, zitiert in: Willmann Institut (1969) S. 5)

Bei der Verarbeitung der Inhalte differenziert Schiefele [2)] zwischen Faktenlernen und Beziehungslernen. Eine exakte Trennung scheint nur sehr schwer möglich, da es vermutlich reines Faktenwissen ohne jegliche Beziehung zu anderen psychischen Inhalten nicht gibt.

Für die vorliegende Arbeit steht zwar zunächst das lernende Individuum im Mittelpunkt, der Bezugsrahmen einer angewandten Führungslehre erfordert jedoch eine globalere Orientierung, besonders wenn es um Fortschrittsfähigkeit von Organisationen geht. [3)]

Langfristige Neuanpassungen von offenen Systemen, hierunter zählen z.B. Menschen, soziale Gruppen und elektronische, lernfähige Systeme, können durch drei Parameter erfaßt werden.

> "Das Wort Lernen bezeichnet diejenige intervenierende Variable, die längerfristige Neuanpassungen an äußere Umstände, an soziale Systeme und an innere Zustände erklärt".
> (Haseloff und Jorswieck 1970, S. 13)

---

1) Ausführlicher: Bergius (1964), S. 6 ff.

2) Schiefele (1974), S. 124

3) vgl. Abschnitt E. 2.4.2 (Exkurs organisationales Lernen)

Die Zusammenstellung einiger Prinzipien, die nur bedingt den Charakter eines Axiomen- oder Postulatssystems haben, soll als Orientierungshilfe für diesen Lernbegriff dienen:

"1. Ausschließlich organisch bedingte Reaktionen in den Bereichen des Verhaltens und Erlebens- seien sie kurzfristig und reversibel, oder langfristig und irreversibel- besitzen nicht den Charakter von Lernen.

2. Lernen wird erkennbar
   a) am Auftreten bisher nicht beobachteter Verhaltensweisen und bisher nicht geäußerter Erlebnisreaktionen,
   b) an Veränderungen der Wahrscheinlichkeit, mit der Verhaltensweisen und Erlebnisreaktionen gegenüber mehrfach begegnenden Signalen, Umstände oder sozialen Situationen *aktualisiert* werden.

3. Zustandekommen, Umfang und Richtung von Neuanpassungen werden mitbestimmt durch unerlernte oder vorgängig erworbene Verhaltensmuster. Solche Dispositionen bilden ein individuelles Reaktionspotential, das fortlaufend durch Lernen verändert, vermehrt oder differenziert wird.

4. Neuanpassungen vom Charakter des Lernens kommen nicht zustande ohne die Rezeption von in Zeichen transportierten Informationen. (Informationen hier verstanden als Äquivalenzklasse gleichbedeutender Signalmengen von Bewußtseinstatsachen und faßbaren Fakten.)

5. Zustands- und Umstandsänderungen anmeldende Repräsentationen, auch Informationen erster Art genannt, bilden zusammen mit Informationen über Informationen, auch als Informationen zweiter Art bezeichnet (Beispiel:Wissen), das individuelle Informationspotential, das durch Lernen vermehrt, verringert oder differenziert wird.

6. Aufnahme, Wirksamkeit und Wiederherstellbarkeit von Informationen erster und zweiter Art werden - unabhängig von ihrer Eigenbeschaffenheit - vom Umfang und von der Struktur des bestehenden individuellen Informationspotenials bestimmt.

7. Gegenüber komplexen Situationen und Problemlagen vollzieht sich Lernen
   a) operativ als gerichtete Umgruppierung und Organisation von Einheiten des Informationspotentials oder
   b) explorativ als Zuwachs an kognitiven, differenzierenden und korrigierenden Informationen zum bestehenden Informationspotential.

8. Kurzfristige oder langfristige Verschiebungen im Anpassungsgleichgewicht zwischen lernendem System und seiner Umgebung lösen zustandsanmeldende Informationen aus, auch als "Motivation" bezeichnet. Motivation stellt bei hinreichender Aktionsanregung des Systems, bei affektiver Zielbezogenheit und bei spezifisch thematisierter Vermissung und Erwartung einen wichtigen Erklärungsansatz für Einsetzen und Dauer eines Lernvorgangs dar. Motivationen, etwa als Bedürfnisspannung oder als dranghafte Strebungen, sind "auswählend" bei der Wahrnehmung von Lernreizen und "auswählend" bei der Festlegung der neu zu lernenden Reaktionen beteiligt.

9. Steht ein langfristig anhaltender Anpassungswechsel im direkten zeitlichen und thematischen Zusammenhang mit einer Situation, so sprechen wir von manifestem Lernen. Ändert sich dagegen das Informations- oder das Reaktionspotential abgelöst von definitiven Lernsituationen, so sprechen wir von "latentem Lernen". Motivation aktualisiert und organisiert latent Gelernts.
10. Die Motivationsstruktur, das Reaktionspotential und das Informationspotential des Lernenden wirken als ein strukturierendes Selektionssystem, das über die funktionelle Bedeutung und die Beibehaltung neu geforderten Verhaltens und über die Zulassung und Speicherung sich neu anbietender Informationen entscheidet.
11. Am Lernprozeß unterscheiden sich folgende dynamische Stufen:
    a) Aneignung (Akquisition)
    b) Speicherung (Reproduzierbarkeit),
    c) Organisation (Gliederung und Systematisierung),
    d) Anwendung (Übung, Transfer).
12. Ergebnisse von Lernprozeßen sind:
    a) Informationen und ihre wahrnehmungsbestimmten Interpretationschemata,
    b) Gefühle und Motive,
    c) Erwartungen und Einstellungen,
    d) Semantische Systeme und symbolische Operationen in ihnen,
    e) Gewohnheiten, Fertigkeiten,
    f) Verhaltens- und Erlebnissteuerung: Aufschub, Verzichte, Abwehrmechanismen
    g) Interaktionen in sozialen Gruppen: Haltungen, Kommunikations-
    Wert- und Rollenmuster."
    (Haseloff und Jorswieck 1979, S. 13-15)

2.1.3 Lernen als Fähigkeit zur Explikation von Problemen

In Haseloff und Jorswicks Lerndefinition stellt sich Lernen als Erklärungsfunktion für längerfristige Neuanpassungen offener Systeme dar.[1] Hier findet sich eine Verbindung zum Konzept der strategischen Unternehmensführung. [2] Mittelständische Führungskräfte verlassen sich häufig auf ihre Intuition und managen ihre Unternehmen im Stil des "muddling-through". [3] Meist stellt sich im Rahmen dieses " Durchwurstelns" sogar ein achtbarer Unternehmenserfolg ein, der schnell an die Grenze der Unübersichtlichkeit [4] stößt. Hier bewegt sich das Unternehmen am Rand einer existentiellen Krise und die Führungskräfte versuchen, unternehmensintern oder - extern Lösungsansätze zu entwickeln bzw. zu beschaffen. Die Notwendigkeit einer rationelleren Unternehmensführung [5] wird durchaus erahnt, aufgrund mangelnder Präzisierbarkeit und diffiziler Kommunizierbarkeit der angestrebten Ziele versandet dieser Prozeß jedoch relativ leicht. [6] Für eine praktikable strategische Unternehmensführung müssen also die Probleme erst erkannt und dann präzisiert werden.

Wenn Probleme zunächst definiert und dann gelöst bzw. gehandhabt werden, so ist dies eine Frage der *Explikation* .[7] Die Explikation selbst - im Sinne eines Metaproblems - zeigt das breite Spektrum der dazu notwendigen Lernprozesse auf und steht im Mittelpunkt einer BWL als angewandter Führungslehre, [8] d.h. der Führungslehre als einer problemorientierten Disziplin.

---

1) vgl. Punkt 2.1.2

2) vgl. E. 1.3 , in der Arbeit bedeutungsgleich mit SM

3) vgl. Kirsch (1983 a), S. 400 ff.

4) ebenda, S. 401 und Anhang Kapitel 1

5) vgl. Kirsch (1989), S. 502 ff.

6) vgl. Kirsch et al. (1976 a) S. 16

7) vgl. zum folgenden Mauthe (1983), S. 98 ff.

8) vgl. Punkt 1.2.1

Zu den Rahmenbedingungen der Problemexplikationen:

Hierzu erscheint eine Verdeutlichung der Kontextbezogenheit zweckmäßig. Kontextgemeinschaften als Gruppierungen, die auf der Basis gemeinsamer Denk- und Sprechkategorien [1] abgegrenzt werden, zeichnen sich zwar durch ein exakteres, gleichartigeres Vorverständnis typischer Probleme aus, das jeweilige Problem muß aber individuell in einem spezifischen Kontext definiert werden, der nicht notwendigerweise von *allen* Teilnehmern einer Kontextgemeinschaft geteilt wird. Die entsprechenden spezifischen Kontexte sind entweder wohl-strukturiert (im Falle einer ausgereiften Theorie) oder schlecht-strukturiert (bspw. theoretische Bezugsrahmen). [2]

Ein theoretischer Bezugsrahmen (sowie der ihm zugrunde liegende Kontext) wie bspw. die Führungslehre [3] enthält eine Reihe von theoretischen Begriffen und Hypothesen, die weitgehend allgemein und vage gehalten sind. Reichweite und Reichhaltigkeit legen die Spannbreite möglicher Anwendungen fest. Probleme werden nun, abhängig vom "Potential" dieses Bezugsrahmens, in dessen Kontext definiert und dadurch mehr oder weniger exakt erfaßt. Ein und dasselbe Problem kann also in verschiedenen Kontexten wahrgenommen, definiert und interpretiert werden. Die Definition einer Situation ebenso wie das Problemverständnis sind somit kontextabhängig. [4] Man bezeichnet den verwendeten Kontext auch als Problemraum, in dem sich eine extern vorgegebene Aufgabe intern (kognitiv) als Problem darstellt [5] und innerhalb dessen auch Problemlösungshypothesen angesiedelt sind. Diese Hypothesen werden unter Berücksichtigung der Elemente der Problemdefinition gebildet. Basierend auf der Schlüssigkeit und Verbindlichkeit dieser Elemente unterscheidet man zwischen *wohl-strukturierten* (operationalen) und *schlecht-strukturierten* Problemen. Bei letzteren ist die Definition der Situation und damit auch die Problemdefinition zunächst lückenhaft - wird aber im Prozeß der Problemlösung zunehmend präzisiert. Der hier teilweise vorgegebene Lösungsalgorithmus entfällt bei *äußerst schlecht* strukturierten Problemen aufgrund einer fehlenden operationalen Problemdefinition. [6]

---

1) vgl. Punkt 1.1.3.2

2) vgl. Kirsch (1977), S. 142 ff ; Mauthe (1983), S. 108 ff

3) vgl. Punkt 1.2.1 ; Kirsch (1977), (1984 a), S. 295 ff

4) vgl. Popper (1969) ; Mauthe (1983), S. 111 ff

5) vgl. Newell und Simon (1972), S. 809; Kirsch (1978), S. 34 ff.

6) vgl. hierzu Mauthe (1983), S. 102 ff und die dort zitierte Literatur

Erscheinen bei der Problemdefinition mehrere Problemräume relevant, so bezeichnet man diese Untergruppe der äußerst schlecht strukturierten (=bösartigen) Probleme als *komplexe* oder auch *Multi-Kontext* Probleme.

> "Probleme sind umso komplexer,
> 1. je mehr inkommensurable Kontexte relevant sind;
> 2. je größer der Grad ihrer Unterschiedlichkeit ist;
> 3. je weniger Korrespondenzen (Übersetzungsregeln) zwischen den Kontexten existieren und
> 4. je schlechter-strukturiert und auch instabiler die Kontexte sind".
>
> (Kirsch 1982, S. 26)

Nach dieser Definition sind strategische Entscheidungen bzw. strategische Probleme äußerst schlecht-strukturierte, komplexe Probleme.

Mittelständler, die meist nur auf Sprachebene vier [1)] die Probleme der Unternehmensrealität explizieren und handhaben, können aufgrund des kontextuell eingeschränkten Sprachspiels i.d.R. die Probleme im Sinne einer strategischen Analyse nicht adäquat explizieren, bzw. können die von unternehmensexterner Seite getroffenen Explikationen (z.B. Unternehmensberater) nicht "verstehen" wegen der nicht beherrschten Kontexte der Sprachebenen 2 oder 3.

Von nicht kompetenten Teilnehmern entsprechender Kontexte und der damit verbundenen Sprachspiele kann ein entsprechendes Problemverständnis nicht erwartet werden. Die im Zusammenhang mit strategischer Unternehmensführung relevanten Multi-Kontext Probleme erfordern also zumindest eine rudimentäre Kenntnis der entsprechenden Sprachebenen bzw. Forschungstraditionen.

Bei der Explikation in einer Multi-Kontext Sichtweise müssen auch einige "Meta-Probleme" (also Probleme der Probleme) bewältigt werden.

---

1) vgl. Punkt 1.3.2.2

> "Hierzu zählt zunächst die Tatsache, daß die im Rahmen einer strategischen Exploration "vorverstandenen" Probleme in einem subjektiven individuellen Kontext erfaßt werden. Dieser Kontext liefert den Betroffenen nicht nur die begrifflichen Kategorien und Strukturen, sondern ebenso problemrelevante Werte, Einstellungen, Forderungen und Überzeugungen. Somit ist mit den einzelnen Problemdefinitionen eine kontextspezifische Werte- und Interes-senbeladenheit sowie eine Vorauswahl und Strukturgebung der relevanten Variablen verbunden. Dadurch sind die verschiedenen Kontexte höchst spezifisch und miteinander inkommensurabel. Sie liefern jeweils nur partielle Problemdefinitionen, die nicht zu einer - a priori konsensfähigen - einheitlichen Problemdefinition zusammengeführt werden können".
> (Mauthe 1983, S. 104)

Bei der Problemexplikation entstehen also typischerweise verschiedene, zum Teil bruchstückhafte, kontextabhängige Problemdefinitionen.
Ein Ziel dieser Arbeit ist das geeignete lerntheoretische Instrumentarium einzugrenzen, um mittelständische Führungskräfte mit einem grundlegenden Verständnis eines .strategischen Managements auszustatten. Dabei erscheint eine "Quasi-Meßlatte" bei der Analyse der einzelnen Lernvorgänge sinnvoll, um der dargestellten Multi-Kontext-Orientierung strategischer Probleme gerecht zu werden.

Also werden entsprechende Lernschritte zusammengefügt, um eine Explikation der Probleme in der notwendigen

- Exaktheit
- Ähnlichkeit
- Fruchtbarkeit und Einfachheit zu ermöglichen. [1)]

Dann sollte den Lernenden intuitiv das geeignete Maß und Bewußtsein für

- endogene bzw. exogene
- parteiische bzw. nichtparteiische
- kritische bzw. unkritische Problemexplikation vermittelt werden.

Die inhaltlichen Aspekte von Problemexplikationen sollen jetzt nicht weiter untersucht werden, sondern die dabei ablaufenden Prozesse lerntheoretischer Natur. Dabei interessiert vor allem, wie betroffene Führungskräfte lernen.
Als nachgelagerte Forschungsaufgabe werden die Ergebnisse der Erkenntnisfortschritte in Organisationen weitgehend vernachlässigt. [2)]
Eine offene Systemdarstellung soll nun den Fluß der Ströme transparenter machen, die durch die jeweiligen Lernvorgänge hervorgerufen werden.

---

1) vgl. Mauthe (1983), S. 108 ff und die dort zitierte Literatur

2) vgl. E. 2.4.2 (Exkurs organisationales Lernen)

2.1.4 Systemtheoretische Analyse von Lernvorgängen im Rahmen unternehmensexterner Trainingsveranstaltungen im Mittelstand

Die Explikation und Handhabung komplexer Probleme gilt als *das* zentrale Element eines strategischen Managements. [1] In mittelständischen Unternehmen haben sich hier erhebliche Defizite offenbart. Hauptziele der Arbeit sind die rudimentäre Einführung in die zur Explikation strategischer Probleme notwendigen Kontexte und die Vermittlung des entsprechenden Instrumentariums zur Handhabung der so erkannten Probleme durch eine "hemdsärmelige" Festlegung erster robuster Schritte [2]. Bevor die einzelnen möglichen Lernprozesse untersucht werden, werden die beteiligten Elemente über ein Rahmenmodell miteinander in Beziehung ge- setzt. Dieses Modell, insbesonders Stufe I, bildet den konzeptionellen Rahmen für die Steuerung der in Kapitel 3 vorgestellten Maßnahmen und Methoden.

Größere Unternehmen geben dem Training von Führungskräften als Quelle unternehmerischen Erfolges [3] schon länger einen entsprechenden Stellenwert. Hier hat sich auch die Überzeugung durchgesetzt, daß Trainingsmaßnahmen nicht Einzelvorgänge mit Kurzzeitorientierung darstellen, sondern sich in vernetzten Strukturen mit gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen Umwelt, Unternehmen, Trainingsinstitutionen und teilnehmenden Individuum [4] abspielen. Für die logische Darstellung dieser Interdependenzen mit Rückkoppelungsprozessen verschiedenster Art bietet sich die Systemtheorie [5] an:

---

1) vgl. Punkt 2.1.3

2) vgl. Kirsch (1983 a), S. 415 ff.

3) vgl. Bass und Barrett (1974), S. 350 f.; auch Burak und Walker (1972) ; Bruder (1979)

4) vgl. zum Folgenden: Stocker-Kreichgauer (1978), S. 170 f.

5) vgl. Berrien (1968); Guntram (1985); für die systemtheoretische Sichtweise der betrieblichen Ausbildung vgl. Bruder (1979), S. 36 ff.

Die Systemtheorie

> "zielt darauf, strukturelle Gemeinsamkeiten einzelner methodisch verwandter Wissensgebiete, Paralellen und Isomorphien im Gesamt-raum der Erfahrungswissenschaften zu untersuchen und allgemeine Entwürfe von Beschreibungs- und Erklärungsmodellen bereitzu-stellen. Diese Arbeiten sollen dazu beitragen, die angesichts der gegenwärtigen Spezialisierung auf allen erfahrungswissenschaftlichen Gebieten dringend notwendige interdisziplinäre Verständigung zu fördern". [1]
> (vgl. Stachowiak 1965, S. 214)

Der Trainingsveranstalter hat in Darstellungen des Lern-Trainings-Organisations-Umweltkomplexes im Rahmen offener Systeme [2] eine wesentliche Vermittlerrolle bei der Anpassung der Organisation an Veränderungen ihrer Umgebung. Dem besonderen personalen und organisatorischen Charakter des Mittelstandes trägt die Abb. 2.1.4-1 Rechnung, erstellt auf der Basis von Hinrichs. [3]
Dabei erfüllt das Top-Management, also meist der Eigentümer-Unternehmer oder seine engsten Mitarbeiter eine Zwitterfunktion.
Einerseits übernimmt es die Rolle des Lernenden, als vom Trainingsveranstalter abhängiges Subsystem (Stufe 1), andererseits die der Führungskraft, die als Suprasystem weitgehend über die zukünftige Beziehung mit dem Trainingsveranstalter entscheiden kann [4] (Stufe II). Im Gegensatz zum Großunternehmen agiert also oft ein und dieselbe Person in zwei grundverschiedenen Rollen.
Auch der Trainingsveranstalter hat eine Sonderstellung: Mittelständische Unternehmen haben meist keine eigene Weiterbildungsabteilung. Also empfiehlt es sich für den externen Veranstalter, zumindest zeitweise in diese Rolle zu schlüpfen, um gegebenenfalls erweiterte Servicefunktionen eines unternehmensinternen Führungstrainings anzubieten.

---

1) Stachowiak (1965), S. 214 - eine detaillierte Analyse findet sich auch bei Katz und Kahn (1966), S. 14 f.

2) vgl. Eckstrand (1964); Annett (1968); Hinrichs (1976) zit. in Stocker-Kreichgauer (1978), S. 172; sowie Walton (1982 a), S. 3 ff.

3) vgl. Hinrichs (1976), S. 834 f.

4) Als Suprasystem wird in diesem Zusammenhang immer die unabhängige, als Subsystem die abhängige Komponente bezeichnet. Abgegrenzt wird hierbei gemäß der drei system-immanenten Stufen (I, II, III), jede Stufe wird dabei als eigenständiges Systemmodell betrachtet

Der open-systems-Ansatz in Abb. 2.1.4-1 zeigt eine dreistufige Unterteilung. *Trainings-, Service* - und *Überlebensmodell* bilden jeweils in sich geschlossene Untersysteme. Zunächst genügt eine Beschränkung der Untersuchung auf die systemimmanenten Lernströme.

Jedes Subsystem, das in dem jeweiligen Stufenmodell eine Kernfunktion hat, erhält zwei Typen von Eingangsvariablen und reagiert mit der Abgabe von ebenfalls zwei Ausgangsvariablen.
Auf der Eingangsseite unterscheidet Hinrichs (1976) die vom Suprasystem *ausgesandten steuernden Eingangsvariablen* (signal inputs) vom systeminternen feedback-loop, der *energietisierenden Eingangsvariablen* (maintenance inputs). Die Ausgangsvariablen sind die an das Suprasystem abgegebene Leistung (formal achievement) und die selbsterhaltende Bedürfnisbefriedigung (need satisfaction).

Zwei Feedback-Schleifen führen den jeweiligen, per Ausgangsvariable abgegebenen Output zurück, um ihn, mehr oder weniger modifiziert, als Input dem System wieder zuzuführen.
Innerhalb der drei Systemstufen ergeben sich nun verschiedene Lernvorgänge, die im folgenden knapp skizziert werden sollen:

1. <u>Trainingsmodell</u>

Die klassische Lernkonstellation freiwilliger Trainingsteilnehmer [1] läßt sich über die beiden Schaltkreise zwischen Lernendem und Veranstalter rekonstruieren.

Der Lernende erhält zweierlei Arten des Inputs:
Gesteuert durch den Trainer, [2] nimmt er Lerninhalte mittels bestimmter Methoden etc. auf (Signal input), möglich wird das durch ein entsprechendes Maß an Motivation (maintenance input). Die direkte Verbindung zum Output des Lernenden wird durch den feedback-loop [3] hergestellt, der die aus dem Lernvorgang resultierende Bedürfnisbefriedigung in die motivierende Eingangsvariable überführt. Der zweite Lernoutput, die Lernleistung, wird vom Trainer aufgenommen, bewertet und wirkt als steuernde Eingangsvariable (über feedback-loop) beim Lernenden weiter.

---

1) In der Arbeit auch Teilnehmer, Schüler, Lernender, Adressat

2) In der Arbeit auch Moderator, Lehrender

3) auch Rückkopplungsschleife

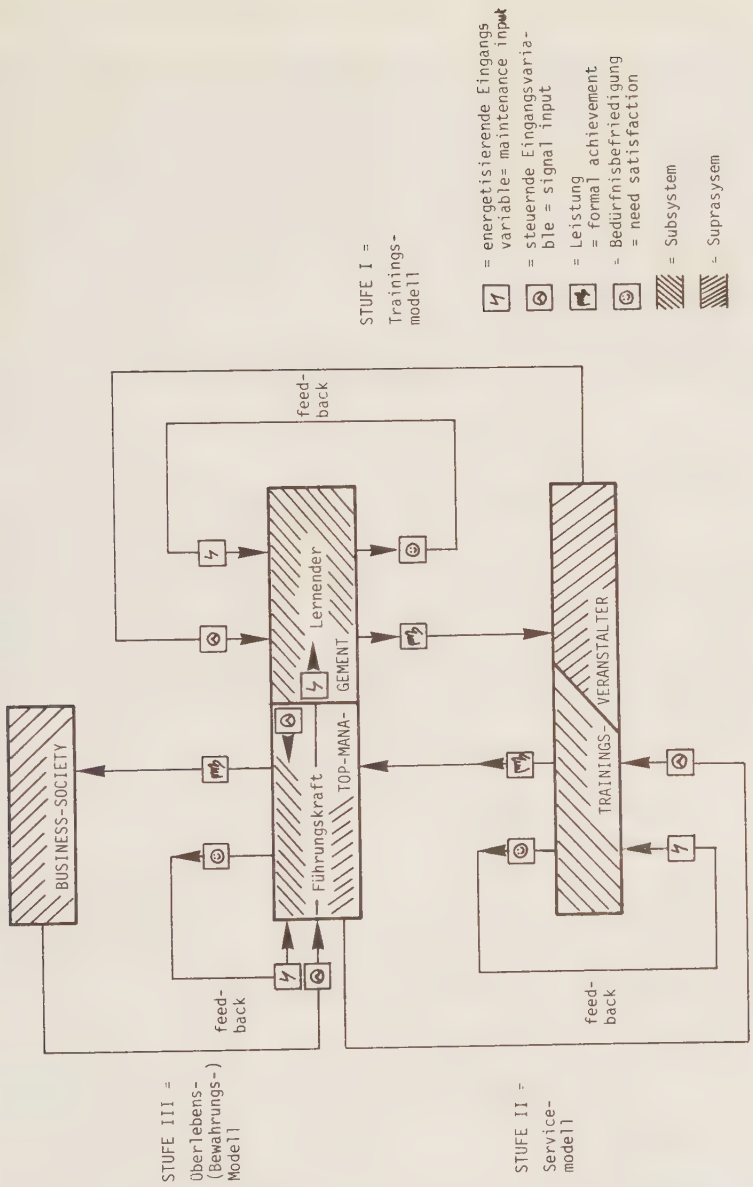


Abb. 2.1.4-1: **Analysemodell von Lernvorgängen im Rahmen unternehmensexterner Trainingsveranstaltungen im Mittelstand**

2. Servicemodell

Hier wird die duale Rolle beider im Trainingsmodell Beteiligter deutlich: In völlig vertauschten Rollen wird die Leistung (formal achievement) des Trainers von der Führungskraft gewichtet und per Feedback mit entsprechenden Modifikationsanregungen bzw. Forderungen an den Veranstalter zurückgegeben. Im Zusammenspiel mit der aus Modell I bekannten Bedürfnisbefriedigungs-Motivationsschleife kommt in der Regel beim Trainingsveranstalter ein Lernprozeß in Gang, der, ganz im Sinne einer iterativen Modellmodifikation [1] bzw. Aktionsforschung [2] zu einem weiterentwickelten, besser angepaßten Trainingsangebot führt.
Maßgeblichen Einfluß auf die Feedbackschleife zwischen Führungskraft und Trainer dürfte der Grad des Erfolges im Überlebens-/Bewährungsmodell haben.

3. Überlebens-/Bewährungsmodell

Die Führungskraft, im Mittelstand häufig mit dem Eigentümer-Unternehmer identisch, steht hier sinnbildlich für das Unternehmen. Die Interaktion mit der Unternehmensumwelt (business society) erfolgt von Seiten des Unternehmers idealtypisch wie bei fortschrittsfähigen Organisationen. [3] Die Leistungsabgabe und Inputaufnahme der steuernden Eingangsvariablen haben die anzustrebenden Systemfähigkeiten zum Ziel. Unter Einbeziehung des "motivationalen" Input-/Output-loops lassen sich grundsätzlich zwei Lernvorgänge im Überlebens-/Bewährungsmodell voneinander abgrenzen:

1.) individuelles-personalbezogenes Lernen [4]
2.) organisationales Lernen [5]

Zwar liegen im Mittelstand beide Vorgänge wegen der personellen Verhältnisse nahe zusammen, müssen aber klar und sich ergänzend eingegrenzt werden, wie sich in Punkt 2.4 bzw. E. 2.4.2 (Exkurs organisationales Lernen) zeigen wird.

---

1) vgl. Einleitung

2) vgl. Trux und Kirsch (1983), S. 511

3) vgl. Punkt 1.2 bzw. E. 1.3

4) vgl. Abschnitt 2.4 und 2.5

5) vgl.E 2.4.2

Folgende Reaktionsdynamik läßt sich über den open systems Ansatz erkennen:

Bei bedarfsgerechter Konzeption werden die Lerninhalte weitgehend problemlos in das *Überlebens-/Bewährungsmodell* transferiert und können sich unter "real-life" Bedingungen bewähren. Der erfolgreiche Lerntransfer stellt einen zusätzlichen Motivationsinput für das Trainingsmodell dar. [1)]
Ein negativer Transfer wirkt sich deshalb auch motivationshemmend auf die Lernsituation in Modell I aus. Den Transfererfolg erkennt das Top-Management über die Leistungsoutput- bzw. Steuerungsinput-Schleife in Model III.
Gehemmter Transfer strahlt direkt auf das *Service*-Modell ab, indem der Trainingsveranstalter kritischen, steuernden Input vom Top-Management erhält. Bringt er keine kurzfristige, zufriedenstellende Modifikation des Trainingsmodells zustande, so sinken die Chancen für den Erhalt der Zusammenarbeit erheblich.

Nach dieser idealtypischen Einführung in ein voll entfaltetes Analysemodell von Lernvorgängen werden die hier relevanten Bereiche verdeutlicht.

Das in der Arbeit hauptsächlich untersuchte "kleine" Modell beruht auf folgenden Annahmen:
Der modellhafte Entwurf eines Trainingsprogrammes bedarf einer schrittweisen Weiterentwicklung über sich abwechselnde Stufen empirischer Bewährungstests und anschließender theoretischer Überprüfungen bzw. Modifikationen. Da sich dieser Entwurf noch in seiner *ersten, ungetesteten Phase* befindet, erscheint es im *Interesse der Klarheit* und *Handhabbarkeit* des gesamten Designprozesses notwendig, sich zunächst vornehmlich auf den Bereich der Stufe I zu beschränken, teilweise wird Stufe II eingeschlossen. Die Erkenntnis, daß sich Modifikationen im Bereich der Unternehmensstrategie i.d.R. mit starker Zeitverzögerung auswirken, erleichtern diese Annahme zusätzlich.

Außerdem beschränkt sich der Inhalt der skizzierten Trainingsmaßnahmen zunächst auf die strategische *Rahmenplanung* bis hin zur ersten *Formulierung strategischer Stoßrichtungen* für einzelne SGF´s. [2)] Damit wird ein Großteil des Bedarfes an strategischem Know-how für den Mittelstand schon abgedeckt. [3)]

---

1) vgl. Goldstein (1974), S. 105 ff.

2) vgl. Anhang Kapitel 1, Anhang II

3) vgl. Kirsch (1983 a), S. 401 ff. ; Anhang Kapitel I

Für die Modellstufen I und II bedeuten die obigen Darstellungen keinerlei grundlegende Einschränkungen, außer daß der Teilnehmerkreis aus thematischen Gründen auf den engeren Führungskreis der Unternehmen beschränkt wird. Die dabei stattfindenden *Lernprozesse* sind weitgehend *individueller Natur* , d.h. zunächst ist es praktisch unbedeutend, ob die Ergebnisse dieser Lernvorgänge in den Unternehmen tatsächlich implementiert werden oder nicht.
Auf Stufe III, die bei voller Entfaltung gewisse organisationale Lernprozesse voraussetzt, wird der Bewährungs- bzw. Überlebensaspekt dahingehend modifiziert, daß sich zunächst eine erste, intuitive im kleinsten Kreise entworfene Rahmenplanung bzw. gewisse strategische Stoßrichtungen für die teilnehmenden Führungskräfte als ein Schritt in die richtige Richtung bestätigten müssen.[1] Eine derartige Bestätigung kann aber bereits durch schwache Signale und ohne daß eine vollständige Implementierung stattgefunden hat, erfolgen. Dies ist dergestalt vorstellbar, daß die Führungskräfte durch fortlaufende Soll-Ist-Analysen bzw. Konkurrenzvergleiche und Marktbeobachtungen "im Hinterkopf", d.h. ohne explizite aufwendige Durchführung die Anwendbarkeit des Konzeptes testen. Daraufhin setzt bei positivem Ausgang der "Hinterkopfanalysen" über die Feedback-Schleifen eine erneute Nachfrage nach Trainingsveranstaltungen ein. Der Trainingsveranstalter kann daraufhin mit einem zwischenzeitlich nach der ersten empirischen Bewährung (im Rahmen der einführenden Trainingsveranstaltung) evtl. modifizierten Trainingsmodell auf diesen Bedarf reagieren.

Je nach Lage des Trainingsbedarfes, kommen dafür evtl. auch begleitend prozeßorientierte Beratungsmaßnahmen [2] (im Sinne einer Organisationsentwicklung) in Frage, die eine Umsetzung des vermittelten know-hows unterstützen.
Erst an dieser Stelle kommt Stufe III zur vollen Entfaltung.

Für das weitere Vorgehen bedeutet dies, daß man für den Entwurf eines Trainingsprogrammes zum SM den Bereich des organisationalen Lernens bewußt ausklammern kann. Dieser Bereich wird erst zu einer wesentlich fortgeschritteneren Phase der Modellfortentwicklung relevant.

---

1) vgl. Anhang Kapitel 1

2) vgl. Fleischmann (1984)

Trotz der stark idealtypischen Ausrichtung dieser zuletzt eingeführten Beschränkung sollen für weitere Fortentwicklungen des Trainingsmodells, d.h. nach der ersten empirischen Bewährungsphase, Aspekte des organisationalen Lernens bewußt zur Verbesserung der Umsetzung der zu diesem Zeitpunkt erheblich verfeinerten und weiter heruntergebrochenen Inhalte herangezogen werden. Insbesondere gilt dies auch deshalb, da die Entwicklung und Implementierung strategischer Programme [1] sowie der Aufbau eines operativen Planungs- und Kontrollsystems [2] innerhalb des Unternehmens einen größeren Mitarbeiterkreis betrifft und zu diesem Zeitpunkt auch bereits tiefgreifende Prozesse des organisatorischen Wandels einzuleiten sind.

Der vorliegende open-systems Ansatz dient als modellhafte Erklärungsheuristik für die im Zusammenhang mit Trainingsveranstaltungen antretenden Input- und Outputströme. Die Transformationsvorgänge im Individuum werden dabei als "black-box-Prozesse" definiert und somit nicht explizit erfaßt. Um jedoch optimierend in Trainingsprogramme eingreifen zu können, ist eine vertiefte Kenntnis der einzeln ablaufenden Lernvorgänge bzw. deren Zusammenfassung in logische Cluster notwendig. Über diesen Weg wird eine Strukturierung und Sequenzierung der Inhalte erleichtert. [3]

Zunächst werden aber die kommunikativen Aspekte eines Trainingsprogrammes im Sinne einer metatheroetischen Grundlagendiskussion näher untersucht.

Diese Kommunikationsvorgänge bilden die Basis des Großteils aller in Abb. 2.1.4-1 auf den Stufen I und II dargestellten Input- und Feedback-Vorgänge. Die Betrachtung konzentriert sich dabei auf das Feld der sprachlichen Kommunikation, da sie eines der beherrschenden Elemente von Trainingsvorgängen darstellt. Die Stufe III fällt deshalb aus diesen Überlegungen weitgehend heraus, da die hier stark einwirkenden Aspekte der Umwelt- und Konkurrenzdynamik bzw. die daraus resultierenden Reiz-Reaktionsanalysen nicht in dem Untersuchungsbereich der vorliegenden Arbeit angesiedelt sind.

---

1) vgl. E.1.3 (Exurs)

2) vgl. Kirsch et al. (1985)

3) vgl. dazu Abschnitte 2.3 und 2.41

2.2 Kommunikation - metatheoretische Elemente eines Rahmenkonzeptes zum Managementtraining

2.2.1 Begriffliche Abgrenzung

Interpersonale Kommunikation, ein Teilgebiet der Kommunikationswissenschaften, [1] ist hier das relevante Erkenntnisgebiet. Wegen der engen Verflechtung kommunikativer und interaktiver Elemente spricht man von interaktionaler Kommunikation [2].

> "Innerhalb dieses Prozesses übermitteln zwei oder mehrere (1) koorientierte und (2) wechselseitig kontingent interagierende Akteure (3) im Rahmen zielgerichteter Verhaltenssequenzen (4) Informationen (5) durch Zeichenkomplexe in verschiedenen Übertragungskanälen".
> (Herrmann et al. 1977, S. 228)

Die Trainingssituation beinhaltet demnach zwei grundlegende Kommunikationsbemühungen: Zum einen die Übertragung und Vermittlung von *Lerninhalten* (Stoffqualitäten und Stoffquantitäten) sowie die Strukturierung und Regelung der *Beziehungen* zwischen den Lerngruppenmitgliedern und mit dem entsprechenden "Lehrer". [3] Fortschrittliche Konzepte der Erwachsenenbildung fordern die aktive Beteiligung der Teilnehmer an der Gestaltung beider Prozeßebenen (Inhalts- und Beziehungsaspekt).

---

1) vgl. Graumann (1972); Mattejat und Brumm (1977)

2) vgl. Herrmann et al. (1977), S. 228 f.; Arnold et al. (1974), S. 299 f.

3) vgl. Prokop und Geißler (1974), S. 30 f.; Watzlawick et al. (1974), S. 53 f.

2.2.2 Kommunikationsprozesse im Interaktionsgefüge des Managementtrainings

Die Weiterbildung mittelständischer Führungskräfte ist, bedingt durch deren oft "multifunktionale Rollenstruktur" , ein stark vernetzter interaktiver Kommunikationsprozeß. [1] Die hier betrachtete Zielgruppe der Führungskräfte steht drei grundlegend verschiedenen Kommunikationssituationen gegenüber [2]. Das beteiligte Trainingsinstitut bildet auf Ebene I und II jeweils den Partner. Stellen die Prozesse auf Stufe II und III für die Unternehmensleitung durchaus "gewohnte" Beziehungen dar, wie zwischen Kunden und Klienten , so sieht sich die Führungskraft auf Ebene I in der Regel in einer weitgehend ungewohnten Kommunikationssituation.
Bedingt durch die komplexen Inhalte des Themas "strategische Unternehmensführung" [3] und die darin angesprochenen Multi-Kontext- Probleme [4], ist im Seminar vielschichtiges Lernen nötig, dessen kommunikative Aspekte nun vertieft werden sollen.

---

1) vgl. Abschnitt 1.1.3

2) vgl. Punkt 2.1.4: Systemtheoretische Analyse von Lernvorgängen

3) vgl. Abschnitt E. 1.3

4) vgl. Punkt 2.1.3

2.2.3 Rollentheoretische Aspekte der Kommunikation

Die Erwachsenenbildung weicht die schulüblichen stereotypen Rollenbegriffe des "gebenden" Lehrers und des "nehmenden" Schülers in erheblichem Maße auf [1], daraus folgt (in Anlehnung an Habermas): [2]

> "Die indizierte Überlegenheit der Lehrenden über die Lernenden ist theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig: *In einem Lernprozeß gibt es nur Beteiligte* "
> (Prokop und Geißer 1974, S. 34)

Als Voraussetzungen des Handelns nach etablierten Rollenschemata gelten:
Die Wahrung von Identität (als der substantiellen Dimension des Selbst) und des persönlichen Gleichgewichts der Beteiligten (durch die Kontrolle des Rollenhandelnden über Selbst und Situation) und zuletzt das anhaltende Vertrauen (als stabilisierendes Gerüst der aufgebauten Beziehungen). [3] Zum Beispiel ist der Zustand der Verlegenheit bei den Lernenden ein sensibler Indikator für mögliche Störungen des gewünschten Rollenhandelns und sollte deshalb nach festgeschriebenen Trainingsprinzipien vermieden werden.
Die Rollentheorie [4] definiert den Prozeß der Rollenübernahme (role taking, role making) als Gruppierung von Verhalten, das in einem Bündel von Rollen, dem role-set, zusammengefaßt wird. [5] Der Übergang von der Rolle der Führungskraft in die ungewohnte Position des Lernenden ist also als Anpassungsprozeß und Ergänzung des bestehenden role-sets der Beteiligten zu verstehen.
Für die geplante Trainingskonzeption bedeutet dies:

> "... Wenn die Rolle einmal in der Interaktion etabliert ist, (wird, d.Verf.) das Verhalten auch weiterhin als Beispiel für dieselbe Rolle stehen. ... Letzteres ist von entscheidender Bedeutung. Das grundlegend normative Element in Rollenübernahme und Rollenspiel ist die Forderung, daß der Handelnde konsistent sein solle - sein Verhalten solle innerhalb der Grenzlinien einer einzigen Rolle verbleiben".
> (Turner 1976, S. 134)

---

1) vgl. Prokop und Geißler (1974), S. 33 f. ; Abschnitt 2.3.1

2) vgl. Habermas (1971), S. 45

3) vgl. Gross und Stone (1976), S. 279 f.

4) vgl. die zusammenfassende Darstellung von Wiswede (1977); Fleischmann , (1984) S. 55 f.; Herrmann et al. (1977), S. 401

5) vgl. Turner (1976), S. 116 ff.

Die entsprechenden Rollenerwartungen des Trainingsveranstalters sollten den Beteiligten also schon zu Beginn der Veranstaltung erklärt werden, um abrupte Änderungen des Rollenhandelns, die den Lernprozeß stören, bei den Lernenden zu vermeiden.

Der symbolische Interaktionismus [1] findet häufig Anwendung als Erklärungsmodell für den Prozeß der Rollenformierung über interaktive Kommunikationsbeziehungen. Auch im vorliegenden Fall erscheint der symbolische Interaktionismus als brauchbare Erklärungshilfe für das Verständnis der Entstehung gewisser Rollendeterminanten, Bedeutungsmuster und Sinnstrukturen im Zusammenhang mit Trainingsprogrammen und den dort vermittelten Inhalten.

Eine Zusammenfassung der Grundannahmen (in synoptischer Form) liefert Stryker:

"1. Verhalten beruht auf einer klassifizierten Welt, und Klassifikationsbegriffe enthalten die Bedeutung, die aus geteilten erhaltenserwartungen, entstanden durch soziale Interaktion, besteht. Durch Interaktion lernt man, wie Objekte zu klassifizieren sind und welche Erwartungen an das eigene Verhalten gegenüber diesen Objekten bestehen.
2. Unter diesen Klassifikationsbegriffen sind Symbole, die die morphologischen Bestandteile der Sozialstruktur, genannt Positionen, bezeichnen; und diese Positionen enthalten die geteilten Verhaltenserwartungen, genannt Rollen.
3. Akteure innerhalb einer Sozialstruktur benennen sich gegenseitig, erkennen sich gegenseitig als Inhaber von Positionen und rufen so Erwartungen in Bezug auf gegenseitiges Verhalten hervor.
4. Akteure innerhalb einer Sozialstruktur benennen gleichfalls sich selbst und schaffen so verinnerlichte Erwartungen in Bezug auf ihr eigenes Verhalten. Durch solche Anwendung positionaler Bezeichnungen auf sich selbst entwickeln sie ein Selbst, das aus einem Satz von unterschiedlichen Identitäten besteht.
5. Akteure suchen stabile und kohärente Identitäten zu schaffen und zu erhalten. Akteure ziehen es vor, daß ihre Identitäten mit positiven Affekten umgeben sind, d.h. sie ziehen es vor, von sich selbst gut zu denken.
6. Identitäten sind motivationale Kräfte; sie umfassen Antriebe zu einem Verhalten, das die Identitäten darstellt oder symbolisiert.
7. Identitäten sind fixiert oder stabilisiert durch "Verpflichtung". Die Beteiligung, die eine Person in ihrem Netzwerk von sozialen Beziehungen eingegangen ist, verstärkt die Bedeutsamkeit der Identität, auf der dieses Netzwerk gegründet ist, für den Akteur.

---

1) vgl. Blumer (1981), S. 80 und die dort zitierte Literatur; Graumann (1972), Sp 1127 ff.

8. Verhalten ist das Ergebnis eines Prozesses, nämlich der Rollen-erschaffung, der eine Wechselwirkung von Definitionen des Selbst und der Reaktionen der anderen darstellt. Alles soziale Verhalten beinhaltet eine Wechselwirkung der Forderungen der Identität und Anerkennung oder Ablehnung solcher Anforderungen".

(Stryker 1976, S. 268/79)

In diesen Aussagen findet sich ein klarer Bezug zu den Rollenerwartungen unseres in Abschnitt 2.1.4 entwickelten 3-stufigen Analysemodells von Lernvorgängen im Rahmen von Trainingsveranstaltungen.

Daraus läßt sich aber auch für Trainingsveranstalter und Teilnehmer die Notwendigkeit von klar abgegrenzten Rollenerwartungen ableiten. Dies gilt für die interaktiven Phänomene des gesamten Trainingsablaufs. Beim Inhalt zeigen sich eindeutige Analogien zum Rollenverständnis des strategischen Managements. [1] Dies gilt sowohl für die interpersonale Mikroebene als auch die überbetriebliche Makroebene.

---

1) vgl. dazu Abschnitt E. 1.3

2.2.4 Lernprozesse der Kommunikation

Voraussetzung für das Entstehen neuer Rollenstrukturen ist also ein Adaptions- bzw. Lernprozeß, in dessen Rahmen die Kategorien bzw. sprachlichen Grundlagen erworben werden. Diese Entwicklung ähnelt der Sichtweise Habermas´ von der Ontogenese des Ich.[1)]

> " ... (ich möchte) eine systematisch begründbare Einteilung in kognitive, sprachliche und interaktive Entwicklung vorschlagen; ich werde diesen Dimensionen entsprechend kognitive, sprachliche und interaktive Kompetenzen unterscheiden. Dieser Vorschlag bedeutet, daß sich für jede dieser, und zwar nur dieser Dimensionen, eine besondere, entwicklungslogisch geordnete, universale Reihe von Strukturen angeben läßt. Im Anschluß an Piaget stelle ich mir vor, daß sich diese allgemeinen Strukturen der Erkenntnis-, Sprach- und Handlungsfähigkeit in einer zugleich konstruktiven und adaptiven Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner Umwelt ausbilden ...
> ... für´s erste genügt die Annahme, daß das Ich seine Identität bildet, indem die innere Natur sich auf dem Wege über ihre Integration die stufenweise entwickelten Strukturen des kognitiven, sprachlichen und interaktiven Austausches mit der Umwelt zu reflektieren lernt ..." [2)]
> (Habermas 1975, unveröffentl. Manuskript, zitiert in: Gripp 1984, S. 57/58)

Unter der Annahme der komplementär zu den drei Kompetenzentwicklungen ablaufenden Ontogenese des Ich sieht Habermas den Lernvorgang auf zwei Ebenen verteilt - auf die des kognitiv-technischen und die des moralisch- praktischen Wissens.

Für den Entwurf eines Trainingsprogrammes kann dies dahingehend interpretiert werden, daß wir von einem stufenweisen Erwerb des Wissens im kognitiv-technischen bzw. moralisch-praktischen Bereich ausgehen dürfen. Die Wahl der "Methodik" hängt davon ab, welchem der beiden Wissensbereiche man es zuordnet. Der kognitiv-technische Bereich betrifft verstärkt die inhaltlich-theoretischen Aspekte und ist damit prädestiniert für eher passiv ausgerichtete inhaltliche Schulung. Moralisches und praktisches Wissen zeigt eine starke Affinität zu aktiven, erfahrungsintensiven Trainingsmethoden, wobei sich vor allem in der Anwendung die Erkenntnis-, Sprach- und Handlungsfähigkeiten ausbilden. [3)]

---

1) vgl. Habermas (1976)

2) vgl. Habermas (1976), S. 162 f.

3) vgl. Abschnitt 3.2.4 und die monologischen, dialogischen, kombinierten Techniken, sowie die Technik der Eigenarbeit

In der Frage der kognitiven Lernkompetenz schließt sich Habermas der Sichtweise Gagnés[1] und Piagets [2] an, indem er eine Entwicklungslogik konstatiert, die eine Verbindung zwischen formal charakterisierbaren Lernniveaus (Gagné) und den auf den jeweiligen Entwicklungsstufen möglichen Lernprozessen (Piaget) sucht. Kognitiv-technisches und moralisch-praktisches Lernen sind also die beiden Faktoren der sozialen Evolution, [3] wobei anthropologisch und entwicklungspsychologisch die Lernfortschritte als Entwicklung kognitiver Rollen- und Sprachkompetenz zusammengefaßt werden. [4]

Auch in der Pädagogik scheint sich die Ausrichtung der Handlungstheorie vom zielgerichteten zum kommunikativen Handeln [5] zu verlagern. Aus diesem Wechsel des Paradigmas folgt, daß das

> " .... erkennende Subjekt nicht länger als eines definiert wird, das allein durch die beiden fundamentalen Modi des Erkennens von und des Handelns mit Objekten gekennzeichnet ist, sondern, daß es als eines verstanden wird, das im gattungsspezifischen Entwicklungsprozeß sich gemeinsam mit anderen Subjekten darüber verständigt hat, und weiter verständigen muß, was Erkennen von und Handeln mit Objekten meinen kann".
> (Gripp 1984, S. 84)

---

1) vgl. Punkt 2.4.2.2

2) vgl. Punkt E. 2.3.2.6

3) vgl. Gripp (1984), S. 69

4) vgl. Habermas (1973), S. 397

5) vgl. Habermas (1981), S. 524 f.

Vergleichbar mit diesem paradigmatischen Wandel ist auch die Öffnung der BWL von einer rein deterministischen Lehre der Führung zu einer verhaltenswissenschaftlich orientierten Lehre der Führung. So werden auch die Grundsätze der in Kapitel 3 sowie Anhang II dargestellten Trainingskonzeption gewichtet. Das hat zur Folge, daß neben den traditionell dominierenden inhaltlichen Komponenten besonderer Wert auf interaktive Aspekte gelegt wird.
Dies leitet über zur Untersuchung der sprachlichen Kompetenz.

2.2.5 Sprachgebrauch und Kommunikation

Im Gegensatz zur nichtverbalen Wahrnehmungs-Kommunikation (ausgerichtet auf kognitive und zum Teil auch interaktive Kompetenz) stellt verbale Kommunikation [1] ein der *Rückfrage* ausgesetztes, intentionsgesteuertes Handeln dar. In einem zeitaufwendigen Prozeß, der diskrete Einheiten aufreiht, werden Inhalte mit hohem Informationswert übermittelt. Höhere Aufmerksamkeit beim Sprechen bedingt auch eine höhere Störanfälligkeit verbaler Kommunikation verglichen mit nichtverbale Kommunikation.

> " ... die Erfordernisse der "Rollenkomplementarität" sind ... im Sprechprozeß enger definiert und strikter einzuhalten ..., weil die Möglichkeiten des Sprechens (im Sinne der Zahl unterscheidbarer möglicher Akte) viel größer sind als die Möglichkeiten (nicht-verbalen, d.Verf.) Wahrnehmens je Situation". [2]

Diese komplexe Situation kann reduziert werden über die Eingrenzung des Themenkreises, oder durch die zugelassenen Beiträge. Zur Kontrolle der verbalen Interaktion können entweder mögliche Störungen und Probleme benannt werden oder man thematisiert die Kommunikationsprobleme und macht sie zum Kern der Diskussion.[3] Zwar gilt das auch als Grundsatz der geplanten Trainingskonzeption, es ist aber zu berücksichtigen, daß knappe Zeit und die Inhaltsbezogenheit der Teilnehmer derartige Momente stark begrenzen.

---

1) vgl. zum Folgenden Luhmann (1976), S. 4 ff.

2) ebenda, S. 8

3) vgl. ebenda, S. 10

Die Linguistik klassifiziert sprachliche Kommunikation in

- Syntax
- Semantik
- Pragmatik. [1)]

> "Die Syntax beschreibt ... die in einer Sprache vorkommenden grammatischen Formen, während die Semantik diese Formen ihren potentiellen kommunikativen Funktionen zuordnet. Die Pragmatik nun beschäftigt sich mit der dreiwertigen Beziehung, welche (i) die linguistische Form und die (ii) kommunikativen Funktionen, die sie ausüben können, mit (iii) den Kontexten oder Situationen vereint, in denen jene linguistischen Formen eben diese kommunikativen Funktionen entfalten können".
> (Fillmore 1976, S. 192)

Bezogen auf unser Trainingskonzept und in Verbindung mit dem in Punkt 1.1.3.2 dargestellten Modell der Sprachebenen bietet sich folgende Zuordnung an: Die Syntax eines strategischen Managements, als originäre Form des wissenschaftlichen Sprachspiels auf Sprachebene 1, sollte nur in ihren elementarsten Begriffen vermittelt werden. Die Semantik des SM bildet sich in den Sprachebenen 2 und 3 und enthält heuristische Denkmodelle, die für eine erfolgreiche Anwendung notwendig sind. Die Pragmatik und deren auf Sprachebene 4 gelegenen kommunikativen Elemente sollen den Lernenden die interaktive und sprachliche Kompetenz vermitteln, zum einen durch Verfestigung der Denkschemata (kognitiv-technischer Bereich), zum anderen durch einen erfolgreichen Transfer (moralisch-praktischer Bereich) der SM-Techniken in die betriebliche Sphäre.

Erst durch die pragmatischen Bedingungen von Aussagen also lassen sich Interpretationsmöglichkeiten klassifizieren und steuern [2)] und eine authentische innere und äußere Kontextualisierung bei den Beteiligten sicherstellen.

---

1) vgl. Morris (1938); Watzlawick et al. (1974); hier im besonderen Fillmore (1976),S. 191 ff.

2) vgl. Fillmore (1976), S. 195

- Determinanten des Sprechaktes

Nach dieser Analyse von Sprachkompetenz soll der Bezugsrahmen von Funktion und Wesenszügen der sprachlichen Kommunikation ergänzt, d.h. der Sprechakt und seine Wirkung sollen untersucht werden. Wie in *Abschnitt 2.2.4* , bilden auch hier die Habermas´schen Erkenntnisse auf dem Weg zu einer Theorie des kommunikativen Handelns den erkenntnistheoretischen Hintergrund. Sprachliche Phänomene als wichtigster Kommunikationsträger in der Trainingssituation sollen in ihrer Eigenschaft als Informationsträger inhaltlicher und "technischer" Elemente des strategischen Managements erfaßt werden. Im hermeneutischen Verständnis von Habermas finden sich folgende Modi des Sprachgebrauchs: [1)]

1.) Der kognitive, nicht kommunikative Sprachgebrauch mit seiner objektivierenden Eigenschaft (man sagt, was der Fall ist oder was nicht der Fall ist).

2.) Der kommunikative Sprachgebrauch mit seinen performativen Charakteristika (man sagt etwas zu jemand anderem, so daß er versteht, was gesagt wird).

Der erste Modus findet sich vermutlich tendenziell häufiger in der Realität der Betriebsführung, z.B. bei "einsamen" Beschlüssen des Eigentümer-Unternehmers. Die zweite Form des Sprachgebrauchs scheint in unserem Zusammenhang die interessantere, da sie im Trainingsprozeß, aber auch bei der erfolgreichen Suche nach einer Unternehmensstrategie entscheidend sein dürfte. Die ideale kommunikative Äußerung läßt sich in drei Stufen aufgliedern:

1.) als Ausdruck der Intention des Sprechers

2.) als Ausdruck für die Herstellung einer intentionalen Beziehung zwischen Sprecher und Hörer

3.) als Ausdruck über etwas in der Welt. [2)]

---

1) vgl. Habermas (1983), S. 31 ff.

2) vgl. ebenda, S. 32 f.

Also muß die "überlegene" Beobachterposition aufgegeben werden, der Trainer stellt sich mit seiner Äußerung auf die Stufe seines Gesprächspartners und muß sich mit mit dessen kontextabhängiger Interpretation abfinden. Die rationale Rekonstruktion der Aussagen eines kompetenten Sprechers durch dessen Kommunikationspartner kann für diese eine kritische Funktion aber auch eine konstruktive Rolle übernehmen oder im Falle einer Beschreibung von Universalien konkurrenzfähiges, theoretisches Wissen darstellen. [1)]
Wenn eine Äußerung also den vier Geltungsansprüchen der

- Verständlichkeit
- Wahrheit
- Wahrhaftigkeit und der
- Richtigkeit [2)]

aus Sicht des Sprechers genügt, sollte beim Empfänger der Aussage ein interpretativer Prozeß einsetzen, der zu einem Erkenntnisfortschritt führt.
Aus den vier universalen Geltungsansprüchen entwickelt Habermas vier zugehörige Klassen von Sprechakten:[3)]

1.) Kommunikativa (Äußerungen qua Äußerungen) stehen unter dem Geltungsanspruch der Verständlichkeit
2.) Konstativa (explizieren den Sinn von Aussagen qua Aussagen), mit dem Geltungsanspruch der Wahrheit
3.) Expressiva (explizieren den Sinn des zum Ausdruckbringen von Intentionen, Einstellungen, Expressionen des Sprechers) stehen unter dem Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit
4.) Regulativa (nehmen Bezug auf eine gemeinsam geteilte soziale Welt) stehen unter dem Geltungsanspruch der Richtigkeit.

---

1) vgl. Habermas (1983), S. 41

2) vgl. Habermas (1965 a), zit. in Gripp (1984), S. 51

3) vgl. Gripp (1984), S. 48 f.

Konstativa und Regulativa stellen vermutlich die Mehrheit der Sprechakte im Kommunikationssystem des typischen mittelständischen Eigentümer-Unternehmers, Kommunikativa und Expressiva scheinen typisch für den im Mittelstand weniger üblichen kooperativen Führungsstil. [1] Da diese Führungsphilosophie, kombiniert mit strategischem Management, aber auch für mittelständische Unternehmen anzustreben ist, [2] sollte man speziell die beiden letzten von Sprechakt-Typen (Kommunikativa und Expressiva) fördern und das auch in die Auswahl von Methodeneinsatz und Trainingsablauf implizit einfließen lassen. [3]

Jede elementare Äußerung ermöglicht zwei Ebenen der Kommunikation :

1.) kommunikatives Handeln und
2.) Diskurs [4]

Handeln bleibt kommunikativ, bis Uneinigkeit über Äußerungen eines Kommunikationspartners auftritt. Bedingung für die Lösung des Problems ist dann ein Diskurs im Rahmen einer idealen Sprechsituation:

> "Ideale Sprechsituationen müssen zunächst zwei triviale Bedingungen erfüllen:
> 1. Alle potentiellen Teilnehmer eines Diskurses müssen die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte zu verwenden, so daß sie jederzeit Diskurse eröffnen sowie durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort perpetuieren können.
> 2. Alle Diskursteilnehmer müssen die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen, so daß keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt".
> (Habermas 1973, S. 255) zit. in Gripp 1984, S. 51 f

---

1) vgl. Punkt 1.1.3.3

2) vgl. Kirsch (1983a), S. 399 ff.

3) Abschnitt 3.2.5

4) vgl. Gripp (1984), S. 51 f.

Nicht trivial sind die beiden weiteren Bedingungen, die in idealen Sprechsituationen erfüllt sein müssen. Sie betreffen nur mittelbar den Diskurs, unmittelbar jedoch die Organisation von Handlungszusammenhängen:

> "3. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde gleiche Chancen haben, repräsentative Sprechakte zu verwenden, d. h. ihre Einstellungen, Gefühle und Intentionen zum Ausdruck zu bringen.
> ...
> 4. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde die gleiche Chance haben, regulative Sprechakte zu verwenden, d.h. zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und verlangen usw."
> (Habermas 1973 , S. 25) zit. in Gripp 1984, S. 52 f.

Eine echte Einigung über Geltungsansprüche ist also nur im herrschaftsfreien Diskurs zu erreichen. Die genannten Bedingungen sind auch für das geplante Trainingsprogramm die Grundlage. Dem liegt die konsequente Befolgung der vier universalen Geltungsansprüche zugrunde:

> "Wahrheit in bezug auf die Behauptung von Tatsachen in der "objektiven" Welt, Wahrhaftigkeit in bezug auf Aussagen über die "subjektive" Welt, Richtigkeit in bezug auf Aussagen im Hinblick auf die gemeinsam geteilte "soziale" Welt und schließlich Verständlichkeit in bezug auf das gemeinsam anerkannte Sprachspiel.
> (Gripp, 1984, S. 60)

Im Zusammenhang mit der Theorie des kommunikativen Handelns leitet Habermas auf obenstehender Basis vier standardisierte Handlungstypen ab:

> "*Teleologische Handlungen* können unter dem Aspekt ihrer *Wirksamkeit* beurteilt werden. Die Handlungsregeln verkörpern technisch und strategisch verwertbares Wissen, das im Hinblick auf Wahrheitsansprüche kritisiert und durch eine Rückkoppelung mit dem Wachstum empirisch-theoretischen Wissens verbessert werden kann. Dieses Wissen wird in Form von Technologien und Strategien gespeichert.
> *Konstative Sprechhandlungen*, die Wissen nicht nur verkörpern, sondern explizit darstellen und Konversation ermöglichen, können unter dem Aspekt *der Wahrheit* kritisiert werden. Bei hartnäckigeren Kontroversen über die Wahrheit von Aussagen bietet sich der *theoretische Diskurs* als eine Fortsetzung des verständigungs-orientierten Handelns mit anderen Mitteln an ...

> *Normenregulierte Handlungen* verkörpern ein *moralischpraktisches Wissen.* Sie können unter dem Aspekt der *Richtigkeit* bestritten werden. Ein kontroverser Richtigkeitsanspruch kann wie ein Wahrheitsanspruch zum Thema gemacht und diskursiv geprüft werden. Bei Störungen des regulativen Sprachgebrauchs bietet sich der praktische Diskurs als Fortsetzung des konsensuellen Handelns mit anderen Mitteln an. ...
> *Dramaturgische Handlungen* verkörpern ein Wissen von der jeweils eigenen Subjektivität des Handelnden. Diese Äußerungen können als *unwahrhaftig* kritisiert, d.h. als Täuschungen oder Selbsttäuschungen zurückgewiesen werden. Selbsttäuschungen können in therapeutischen Gesprächen mit argumentativen Mitteln aufgelöst werden.
> (Habermas 1981 a, S. 447 f) zit. in: Gripp 1984, S. 91 f

Alle vier Handlungsformen können als Metakategorien eines Trainingsprogrammes gesehen werden, das auf aktive Umsetzung der Inhalte ausgerichtetet ist. Beispielsweise bietet der Einsatz von Fallstudien und Rollenspielen [1] die Möglichkeit, *teleologische Handlungen* im Kontext des strategischen Managements auf Wirksamkeits- bzw. Wahrheitsansprüche zu beurteilen (im Sinne von: bietet ein strategisches Management echte Lösungsansätze für mittelständische Probleme der Unternehmensführung?). Auf der nächsten Stufe kann geprüft werden, ob die konkreten, normativen Empfehlungen eines SM stimmen, durch Diskussion ihrer praktischen Anwendung im Sinne *normativer Handlungen* . *Dramaturgische Handlungen* werden beispielsweise beschrieben durch die detaillierten Handlungsanweisungen bei der Lösungsskizze von Fallstudien. Durch die Diskussion von Aspekten der Wahrhaftigkeit können sie den Teilnehmern die Subjektivität ihres Handelns klarmachen. Während des gesamten Trainings sollte auf der Basis *konstativer Sprechhandlungen* des Trainers und der Teilnehmer der Wahrheitheitsgehalt jeder Aussage transparent und überprüfbar sein.

Diese metatheoretischen Elemente eines Managementtrainings können aufgrund der hohen Abstraktionsebene nur implizit in ein Veranstaltungskonzept einfließen. Sie sollten für Überprüfung und Analyse nach ersten Anwendungserfahrungen mit dem Programm (im Sinne eines ersten empirischen Tests) herangezogen werden. [2]

Vor der Untersuchung des Lernprozesses sollen nun die Besonderheiten einer erwachsenen Zielgruppe für ein Trainingsprogramm ermittelt werden.

---

1) vgl. Punkt 3.2.5.4

2) vgl. Vorwort

2.3. Eingrenzung relevanter lerntheoretischer Bereiche

2.3.1 Grundlagen des Erwachsenenlernens

Wie allgemeine pädagogische Psychologie und Lernpsychologie brachte auch das Erwachsenenlernen [1] eine große Vielfalt an Erkenntnissen und theoretischen Ansätzen hervor. Folgende Eingrenzung soll, ergänzend zu den allgemeinen Lerntheorien, die Besonderheiten der Andragogik herausarbeiten und die für ein Trainingsprogramm notwendigen Erkenntnisschritte vermitteln.

- Aufgabenverständnis der Andragogik

Während die allgemeine Erwachsenenpädagogik

1. - Leistungsförderung
2. - Lebenshilfe
3. - kritische Bewußtseinsbildung
4. - Kulturpflege [2]

als Ziel- und Leistungsvorgaben kennt, beschränkt sich die berufliche Weiterbildung im wesentlichen auf die Bereiche 1 und 3 des obigen Spektrums. Die Andragogik versteht sich als eine bedarfsangepaßte Fortentwicklung der traditionellen pädagogischen Sichtweise. [3]

Gezeigte Gegenüberstellung soll, entsprechend den Leitsätzen einer modernen fortschrittsfähigen Organisation, die Standpunkte der klassischen Pädagogik und der Andragogik voneinander abgrenzen.

---

1) Im Folgenden auch: Andragogik, Erwachsenenpädagogik, außerschulische Pädagogik, vgl. dazu Herrmann und Laaf (1975), S. 11 f. und die dort zitierte Literatur

2) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 118 f.

3) zur Erwachsenenbildung siehe auch: Pöggler (1971), 1975); Stiefel et al. (1982); Kugemann (1972); Mader (1981); Léon (1977), S. 105 ff.

Der Mittelstand entspricht eigentlich keiner der beiden dargestellten Organisationsprototypen, sondern vereint eher in einer Mischform Elemente beider Typen mit Besonderheiten wie z.B. der zentralen Rolle des Unternehmers. Da das Konzept einer fortschrittsfähigen Organisation dem "open, future-oriented" Ansatz zuzuordnen ist, scheint es stark mit der andragogischen Sichtweise zu harmonieren. Das Spannungsfeld um ein SM-Trainingsmodell für den Mittelstand entsteht, weil der Organisationstyp "Mittelstand" strukturell und "ideell" erst vorsichtig an die Ideen eines strategischen Managements herangeführt werden muß. Das geschieht mit einem pädagogischen Ansatz, der das Ideal der Andragogik als Ziel vor sich sieht, es aber wiederum nur im Bereich des möglichen verwirklichen will.

TRADITIONELLER PÄDAGOGISCHER ANSATZ			OFFENER ANDRAGOGISCHER ANSATZ		
	Pedagogy	**Traditional, hierarchical organizations**		**Andragogy**	**Open, future-oriented organizations**
Structure	based on aging process subject/curriculum-centered rigid formal rules, procedures, laws	pyramid, bureaucratic, hierarchical rigid, static, ritualistic rules, procedures, laws	**Structure**	flexible, open, broad responsive interdisciplinary developmental	flexible, temporary (task forces, ad hoc) responsive networks holistic purposive
Atmosphere	authority-oriented formal, low trust competitive win-lose	chain of command formal, aloof, low trust competitive win-lose	**Atmosphere**	relaxed, trusting mutually respectful informal, warm collaborative, supportive win-win	people-centered, caring informal, warm, intimate goal-oriented win-win
Leadership	teacher dominant controlling high task, low relationship assumes student immaturity & dependency low risk does not value experience	seniority important controlling high task, low relationship assumes worker immaturity & dependency low risk values seniority-related experience	**Leadership**	innovative, creative high task, high relationship interdependent, mature relationship mentoring, modeling high risk, experential	innovative, creative high task, high relationship interdependent, mature team work personnel development career planning high risk, experiential
Planning	by administration and teacher emphasizes rationale, legal mechanisms policies, plans and decisions highly political	by top management emphasizes rational, legal mechanisms policy making and implementation highly political (territoriality)	**Planning**	by administration, faculty and students mutual assessment collaborative needs analysis mutual negotiation problem centered	relevant participation by all those affected collaborative policy making and implementation decision making by problem solving
Motivation	by external rewards and punishments	by external rewards and punishments	**Motivation**	by internal incentives (curiosity) self-directed learning contracts	positive expectations intrinsic learning contracts
Communication	one-way downward transmittal techniques feelings repressed	one-way downward hidden agendas feelings repressed	**Communication**	two-way mutually respectful feelings expressed supportive	multi-channel (upward, downward, laterally) feelings expressed (respectful)
Evaluation	by teacher norm-referenced (curve) grades subjective	by supervisor budget-referenced (average %) performance appraisals subjective	**Evaluation**	criterion-based objective and subjective jointly chosen standards by students, peers, and teachers	goal-oriented objective and subjective

Abb. 2.3.1-1: Traditioneller pädagogischer Ansatz vs. offener andragogischer Ansatz (Dailey (1984), S. 66 und 68)

Die Analogie der Bildungskonzepte und Organisationsformen stellt keine festgeschriebene, notwendige Bedingung für erfolgreiche Fortbildung, sondern vielmehr eine idealtypische Verbindung dar. Trotzdem dürfte die Andragogik in fortschrittsfähigen Organisationen aber den höchsten Wirkungsgrad erzielen.

Andragogik versteht sich als prozeßorientiertes Verfahren, [1] vergleichbar mit den Prinzipien der Organisationsentwicklung, [2] wobei auch das eine die Bedingung für das andere sein kann.

Die Erwachsenenpädagogik basiert auf grundlegenden Annahmen über Rahmenbedingungen des Lernens, die Knowles [3] in vier Punkten zusammenfaßt:

Das *"Self-concept"* beruft sich auf die Eigenverantwortlichkeit des Lernenden, wobei der i.d.R. hohen Erkenntnisfähigkeit von Erwachsenen Rechnung getragen werden muß, angefangen beim Lernklima, der Bedarfserfassung über die Vorausplanung und aktuelle Durchführung des Lernprozesses bis hin zur Kontrolle des Lernerfolges.

Nach dem *"Experience"* -Postulat müssen Lernvorgänge Erwachsener durch entsprechende Lehr- und Lerntechniken, [4] erfahrungsbezogen sein, indem über gesteuerte Prozesse "Erfahrungslernen" geübt wird.

Motivations-Aspekte werden in Punkt 3 und 4 verarbeitet. In der Kategorie *"Orientation to learning"*, wirkt sich ein Curriculumentwurf [5] und die entsprechende Lernerfahrung, die sich mit dem Erwachsenwerden einstellende Verschiebung von subjektzentrierten Lernprozessen hin zu problemorientierten Lernerfahrungen direkt aus.

---

1) vgl. Dailey (1984), S. 64

2) vgl. Fleischmann (1984) und die in Abschnitt E.2.3.2 (Exkurs) zitierte Literatur

3) vgl. Knowles (1973), S. 39 f.

4) vgl. Punkt 3.2.5

5) vgl. Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3

Die Lern- und Verständnisbereitschaft *(readiness to learn)* bildet die vierte und komplexeste Lernbedingung für Erwachsene. Um nach Roth [1] die voll entfaltete Handlungsfähigkeit zu erreichen, müssen folgende Verhaltenskompetenzen entwickelt werden:

1.) Das Erlernen *selbständig* und *unabhängig* initiierter und durchgeführter Aktivitäten

2.) Entwicklung von *Sachkompetenz* und *intellektueller* Mündigkeit

3.) Entwicklung von *Sozialkompetenz* und *sozialer* Mündigkeit.

Dieser Entwicklungsprozeß wird traditionell mit Hilfe evolutionärer Phasenschemata [2] dargestellt:

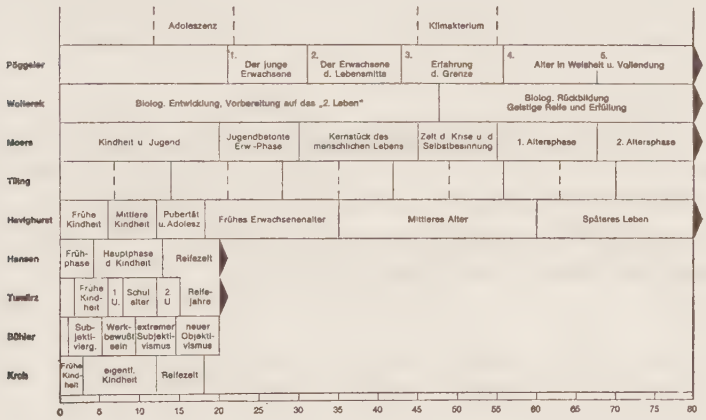


Abb. 2.3.1-2: Stufen- und Phasenlernen der menschlichen Entwicklung (Zdarzic und Olechowski (1976), S. 115)[3]

---

1) vgl. Roth (1971), S. 448 f.

2) vgl. Léon (1977), S. 49 ff.; Bromley (1966); Loewe (1976), S. 79 ff. und die dort zitierte Literatur

3) vgl. ebenda: auf die Fußnoten von S. 111 ff. wird verwiesen

Demnach gilt es als weitgehend abgesichert, daß nicht nur die intellektuelle und moralische Entwicklung [1] in genau eingrenzbaren, empirisch abgesicherten Phasen abläuft. Besonders im Hinblick auf allgemeine Kriterien der physischen und psychischen Leistungsfähigkeit lassen sich ebenfalls Gesetzmäßigkeiten und standardisierbare Anspruchsniveaus ermitteln. in den entsprechenden Phasen bietet sich folgende Lernkonzeption an: [2]

- Pädagogik (schulisches Lernen)
- Andragogik (berufliches Erwachsenenlernen)
- Adeology (Übergangsphase)

Hier soll künftig der Ansatz der Andragogik benutzt werden und damit die Untersuchung des Erwachsenenlernens. Für eine Trainingskonzeption bieten die vier Postulate von Knowles sowie Roth´s Kompetenzstufen bereits deutliche Anhaltspunkte für die Wahl des Trainingsstils und die einzusetzenden Methoden. [3] Danach dürften interaktionsbetonende, aktive Konzeptionen meist klar den Vorzug vor traditionellen passiven Modellen erhalten.

- Lernfähigkeit

Wenn man davon ausgeht, daß Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend dazu beitragen, das individuelle Begabungspotential [4] zu entfalten, so bekommt die Lernfähigkeit [5] dadurch ein besonders hohes Gewicht. Schmiel´s [6] Bestimmungsfaktoren der Lernfähigkeit ermöglichen eine relativ trennscharfe Gliederung von Teilnehmergruppen, insbesonders nach "exogenen Faktoren" bzw. altersbedingten Charakteristika:

---

1) vgl. Punkt 2.2.1.6

2) vgl. Marshak (1983), S. 80 f.; Tietgens und Weinberg (1971), S. 94 ff.

3) vgl. Abschnitt 3.2.5

4) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 10 f.

5) vgl. Siebert und Tietgens (1976), S. 11 ff. und die dort zitierte Literatur

6) vgl. Schmiel (1977), S. 157 ff

Bestimmungsfaktoren der Lernfähigkeit		Beeinflußte Komponenten der Lernleistung	Lernfähigkeit
Variierende Einflußgrößen	Biologische Alternsprozesse		
Anlagen	Abnahme des Hirngewichts	Verschlechterung der Sinneswahrnehmungen (Lautstärke, Hörgeschwindigkeit, Sehschärfe, Sehgeschwindigkeit, Tastvermögen u.ä.)	
Selbstentscheidungen	Verlust an funktionsfähigen Gehirnzellen		
Lebensweise (Sport, Bewegung, gesunde Ernährung, Hygiene)	Verringerung der Purkinjezellen des Kleinhirns	Reaktions- und Leistungsgeschwindigkeit	
Ausgleich von Sinnesbeeinträchtigungen (z.B. Brille oder Hörgerät)	Funktionsbeeinträchtigung der Ganglienzellen	Psychomotorik	
	Verengung der Gefäßwände und Vermehrung des Nervenbindegewebes mit Leistungsminderung der Nervenfasern	Gedächtnis	
			Lernkapazität
Variierende Einflußgrößen	Exogene Faktoren	Lern- und Leistungsmotivation	Lernleichtigkeit
Erziehungspraktiken der Eltern	Primärerziehung	Kognitive Stile	Lernnachhaltigkeit
	Schulbesuch	Lernübung (Gesetz der Aktivitätshypertrophie bzw. Gesetz des kumulativen Leistungsdefizits)	Anregbarkeit zum Lernen
Kulturelles Milieu des Elternhauses	Beruf		
Einstellung der Eltern zur Bildung	Status	Gedächtnistraining	Lernintensität
Wertorientierung der Eltern	Stimulationsgrad von Familie und Umwelt	Niveau der Bildungsaspiration	
Familiengröße	Möglichkeiten zum weiteren Lernen und ihre Nutzung	Aufgeschlossenheit	
		Aktivität	
Materielle Situation der Familie	Auswirkungen der sozialen Wertvorstellungen	Wertorientierung	
Informationsgrad der Eltern			
Wohnort			

Abb. 2.3.1-3: Bestimmungsgefüge der Lernfähigkeit von Erwachsenen (Schmiel (1977), S. 157)

Die im Zusammenhang mit altersbedingter Lernunfähigkeit entwickelte "Adoleszenz-Maximum bzw. Maturitäts-Degenerations-Hypothese" [1], paßt zur Vermutung einer Abnahme der Lernleistungen mit steigendem Alter. Weitläufige Untersuchungen zur Lernfähigkeit des Menschen [2] differenzieren diese Aussage jedoch dahingehend, daß Aktivitäts- und Motivationslage [3] der Teilnehmer den Lernfortschritt entscheidend beeinflussen und daß der unzutreffende subjektive Eindruck einer Lernschwäche oft durch einen Wechsel der Lernmethode entkräftet werden kann.

---

1) vgl. Herrmann und Laaf (1975), S. 17 f.

2) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 92 f.; Siebert und Tietgens (1976), S. 11 ff.

3) vgl. Löwe (1976), S. 19 ff.

In der Folge wird auf diese veränderte Art des Lernens Erwachsener kurz eingegangen:

- Lernformen

Das in schulischen Lernsituationen häufig geübte additiv-kasuistische Lernen [1] mit seinen additiven und initativen Charakteristika verliert im Erwachsenenalter zunehmend an Gewicht und wird ergänzt bzw. ersetzt durch das antizipative (vorwegnehmende) Lernen. [2] Durch Zuordnung in überbegriffliche Bezugsrahmen wird selbst noch nicht Verstandenes verarbeitet. Dies ermöglicht,

> "... Wege eines erprobenden Denkens zu eröffnen, Ereignisse in ihrer komplexen Bedingtheit (zu, d.Verf.) erkennen, Relationen (zu, d. Verf.) entdecken, die Dimensionen der Zeit und des Raumes (zu, d.Verf.) erschließen".
> (Tietgens und Weinberg 1971, S. 87/88)

Insbesondere bei Problemerkennung und -handhabung wirkt sich diese Verlagerung der Lernformen sehr positiv aus. Also bestätigt sich die Ausrichtung der Inhalte und Lernprozesse auf problemlösendes Verhalten. Dabei sind additive Vorgänge [3] des Lernens nicht ganz zu vernächlässigen.

- Lernbereitschaft

Die Analyse der Bedürfnisstruktur potentieller Lernkandidaten und die zeitliche, räumliche, inhaltliche und psychologische Anpassung an den festgestellten Lernbedarf fördert bei Erwachsenen die Lernbereitschaft. [4]

---

1) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 26

2) vgl. Siebert und Tietgens (1976), S. 26 f.

3) vgl. Punkt 2.2.2

4) vgl. This und Lippitt (1979), S. 10 f.; Siebert und Gerl (1975), S. 111 f.; Anhang I

Motivations- und Aktivitätslage der Zielgruppe des zu entwickelnden Trainingsprogrammes kann bei der Mehrheit der Führungskräfte und Eigentümerunternehmer einer aktivistisch-initiativen Lerneinstellung zugeordnet werden. [1] Also verlagert sich das Interesse hier von der reinen Motivationsforschung [2] zu einer stark marketingorientierten Zielvorstellung der Bedürfnisberücksichtigung.

- Lernwiderstände

Wenn kognitiv Bereitschaft zum Lernfortschritt herrscht, sind Lernbehinderungen zu suchen in: [3]

- Art und Umfang des Bildungsangebots
- Rahmenbedingungen der Weiterbildung
- Rollenbezügen
- affektiven Behinderungen.

Diese vom einzelnen Teilnehmer schwer manipulierbaren Restriktionen [4] erfordern von Seiten des Bildungsanbieters besondere Sorgfalt bei der Konzeption und Durchführung von Trainingsprogrammen. [5]
Der künstliche Aufbau "handhabbarer" Behinderungen und Schwierigkeiten wirkt dagegen oft stark motivierend auf die Teilnehmer und regt zum verstärkten Abbau von Widerständen an. [6]
Es ist aber darauf zu achten, mit den ablaufenden Prozessen nicht an frühere, negative Lernerfahrungen anzuknüpfen. [7] Häufige Feedback-Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden helfen, diese Gefahr zu vermindern. Außerdem ist gut vorstellbar, daß sich der Eindruck eines "gründlichen Neuanfanges" in gewissen Phasen nach negativen Erfahrungen bei den Teilnehmern lernmotivierend auswirken könnte. [8]

---

1) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 90 f.

2) vgl. Löwe (1976), S. 33 ff., S. 136 f.; Siebert et al. (1982), S. 61 f.

3) vgl. Herrmann und Laaf (1975), S. 34 f.

4) vgl. Schmiel (1977), S. 160 ff.

5) vgl. ebenda, S. 166 f.

6) vgl. Tietgens und Weinberg (1971), S. 163

7) vgl. ebenda, S. 60 f.

8) dies kann interpetiert werden im Sinne eines "New-Game" Gedankens - vgl. dazu Schossleitner (1982), S. 11 ff.

- Prinzip der Selbstbestimmung

Andragogik im Sinne Knowles [1] erwartet vom erwachsenen Individuum ein hohes Maß an Selbstverantwortlichkeit und Eigenmotivation. Diesem emanzipatorischen Bildungsbegriff muß bei der Konzeption der Trainingsmaßnahmen Rechnung getragen werden. [2] Über einen Demokratisierungsprozeß wird versucht, zur Beteiligung an Entscheidungsprozessen anzuregen.[3]

> "Die Fähigkeit und Bereitschaft, an Entscheidungen verantwortlich teilzunehmen, kann nur erworben und gelernt werden, wenn sie ständig erfahren, geübt und bekräftigt werden, so daß sie zu einer dauernden, sich im Verhalten stets neu bewährenden Einstellung der Individuen and Gruppen führen".
> (Prokop und Geißler (1974), S. 63)

Dieser dynamische Lernprozeß führt von einem rein vertikalen hier zu einem horizontaleren, eher gleichberechtigten Lehr- und Lernverhältnis. Dies aber nicht nur in Fragen die Prozeßgestaltung, sondern auch des Inhaltes. [4] Eine Kollision mit den etablierten, konservativen, schulischen Vorstellungen über Kursablauf und Rollenverteilung bei den Teilnehmern scheint unvermeidlich, [5] wenn der Lehrende konsequent das Selbstbestimmungspotential des Einzelnen entwickeln will. Wenn Spielregeln bewußt in Frage gestellt werden, man Rollenklischees hinterfragt [6] und häufig die Rollen tauscht [7], werden Regeln und Einstellungen besonders für Selbstverantwortung und -bestimmung verinnerlicht.

Abb. 2.3.1-4 zeigt die hervorstechendsten Eigenschaften dieser "emanzipierten" Individuen, wobei hierbei sicherlich der Einfluß von Fortbildung sehr begrenzt sein dürfte und von Lebensumständen und Arbeitsbedingungen überlagert wird.

---

1) vgl. Knowles (1973), S. 39 f.

2) vgl. Schepp (1966), S. 20, Gieseke (1971)

3) vgl. Hentig (1970), S. 40 ff.

4) vgl. Rumpf (1973), S. 106 ff.

5) vgl. Prokop und Geißler (1974), S. 64 f.

6) vgl. ebenda, S. 68

7) vgl. Abschnitt 3.2.5.3

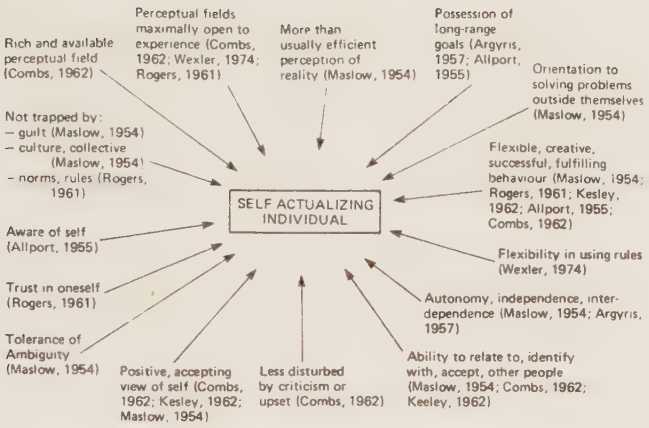


Abb. 2.3.1-4: Charakteristika des selbstbestimmten Individuums (Pedler und Boydell (1980) S. 171 sowie die dort aufgeführten Literaturhinweise)

Das stark beachtete Prinzip des "self-management" [1] erfordert als pädagogisch fundiertes Trainingsinstrument starke Selbstbestimmungskraft und Selbstkontrolle. Bei der Zielgruppe des über Kapitel 3 bzw. in Anhang II zu entwickelnden Trainingsprogrammes darf wegen der beruflichen Stellung diese Selbstdisziplin und Erkenntnisfähigkeit in hohem Maße unterstellt werden. Die Komplexität des Themengebietes erfordert jedoch zunächst kommunikativere Lehrmethoden. [2]

Zum kritischen Element könnten bei der Verwirklichung eines innovativen Weiterbildungskonzepts die erwähnten schulischen Rollen- und Aufgabenklischees werden. Die erste Stufe eines solchen Trainingsprogrammes muß deshalb verstärkt diese überkommenen pädagogischen Erwartungen und Verhaltensmuster aufweichen.

---

1) vgl. Boydell und Pedler (1981)

2) vgl. Abschnitt 3.2.5

Im pädagogischen Konzept der Erwachsenenbildung hat dieser Veränderungs- und Erziehungsprozeß besonderes Gewicht. [1] So beachtet die *Alternanzpädagogik* das Postulat nach studienbezogenen zyklischen Progressionen, indem sie individuelle Anpassungsrythmen besonders beachtet. Die *funktionelle Alphabetisierung* als integratives Bildungskonzept paßt die Inhalte und Prozesse dem beherrschten Kontext des Lernenden (im Sinne eines additiven life-long-learning) verstärkt an. Im Rahmen der *Kreativitäts- und Entdeckungspädagogik* wird besonders das (Selbst-)Bewußtsein für mehr Selbstbestimmung geweckt, indem sie den Kommunikationsfluß in beide Richtungen (bei Lernenden und Lehrenden) zum obersten Prinzip der Trainingsphase erhebt.

Diese Konzepte werden nicht weiter vertieft, da die entwickelten Gestaltungsprinzipien zur Erwachsenenbildung als Rahmenbedingungen für unsere Zielsetzung einleuchten und erschöpfend sein dürften. Ein Exkurs soll jetzt Einblick in die bestehenden klassischen Lerntheorien gewähren. "Klassisch" soll nicht heißen "alt", sondern oft verwendet als theoretische Basis von "Anwendermodellen", die sich an speziellen Bildungsbedürfnissen orientieren.

---

1) vgl. zum Folgenden: Léon (1977), S. 128 ff.

E.2.3.2 Exkurs: Der Lernprozeß aus der Sicht klassischer Lerntheorien

Der Versuch, als Überblick einen State of the Art der Lernforschung zu entwickeln, ist zum Scheitern verurteilt: Die Zahl der Konzeptionen und Auffassungen, die teilweise nur einzelne Elemente der Lern- und Erkenntnistheorie beschreiben und daraus zum Teil waghalsige Zusammenhänge und Regeln konstruieren ist so groß, daß weder ein allgemeiner Bezugsrahmen, noch eine nur annähernd vollständige Erfassung der Erkenntnisse möglich scheint. [1] Diese Inkommensurabilität läßt sich mit Hilfe des Scheinwerfers [2] überwinden, der die relevanten Forschungstraditionen anstrahlt und so die gesuchten Erklärungen für einzelne Lernphänomene vermittelt. Die folgende Darstellung soll also weniger einen repräsentativen Überblick bieten, sondern die für ein Trainingsprogramm wesentlichen lernpsychologischen Tatsachen und Hypothesen zusammenfassen.

Solang es abendländische Philosophie gibt, wurde über das menschliche Lernen nachgedacht. [3] Einen ersten Höhepunkt der Lernforschung finden wir bei den englischen Empiristen ab *Locke*, [4] Für sie ist Erfahrung Quelle aller Erkenntnis. Systematisch-empririsch und theoretisch wird das Lernen seit Ende des vorigen Jahrhunderts erfaßt.[5]

---

1) vgl. Correll (1976), S. 19 f.

2) vgl. E. 1.3

3) vgl. Rüdiger (1977), S. 240 f.

4) vgl. Locke (1690)

5) vgl. zum Folgenden: Piel (1977)

E.2.3.2.1. Klassisches Konditionieren

Pawlow [1] gilt als einer der Begründer der psychologischen Nomenklatur. Er entwickelte Lernprinzipien auf der Basis von Reiz-Reaktions-Zusammenhängen, [2] die mittels Verstärkung eingeübt werden. Alle Lernvorgänge werden auf neurophysiologische S-R-Verbindungen (Stimulus-Response) mit Signalcharakter zurückgeführt. [3] Das auf dieser Basis entwickelte Erklärungsmodell für das sogenannte Signallernen beinhaltet u.a. den Erwerb von Affektbereitschaften und "emotionalen Rekationen" (z.B. Angst, Aggression etc.) sowie die Entstehung und Tradierung von Urteilsstereotypien (z.B. Führungskräftetraining ist nicht notwendig:). Der Mensch wird hier nur als Reflexwesen gesehen, die Gesamtheit der möglichen Lernvorgänge wird nicht erfaßt. [4]

E.2.3.2.2 Kognitiv assoziatives Gedächtnislernen

Ebbinghaus [5] untersuchte den Aufbau kognitiven Wissens durch Auswendiglernen. In dieser Gedächtnisforschung unterschied man verschiedene Gedächtnisarten ebenso wie vielzählige Gedächtnishemmungen. Prozesse des Einprägens (Kennens), Behaltens (Speicherns) bzw. Vergessens und des Wiedergebens (Erinnerns) bilden das Untersuchungsspektrum. [6] Sowohl in Randbereichen der Schulpädagogik [7] als auch der Psychotherapie [8] wird der Ebbinghaus´sche Ansatz der kognitiven Assoziationstheorie angewendet.

---

1) vgl. Pawlow (1953)

2) im folgenden auch Stimulus-Response bzw. S-R-Theorie

3) vgl. Bergius (1977), S. 18 f.

4) vgl. Rüdiger (1977), S. 241; Bower und Hilgard (1983), S. 80 f.

5) vgl. Ebbinghaus (1912)

6) vgl. Bergius (1972), S. 132 f.; Weinert (1976), S. 21 f.; Wertheimer (1971), S. 107 f.

7) vgl. Goetze (1975)

8) vgl. Herbert (1824/25), Freud (1950)

E.2.3.2.3 Behaviorismus

Grundlagen behavioristischer Konzeptionen

Watson orientiert sich bei den Grundannahmen des Behaviorismus streng am Vorbild der Naturwissenschaften. [1] Alle Aussagen müssen demnach intersubjektiv nachkontrollierbar sein. Also werden subjektiv beeinflußbare Erlebnisbegriffe abgelehnt und nur die Fremdbeobachtung von Verhalten als valide angesehen. [2] Die Analyse psychischer Erscheinungen beschränkt sich laut wissenschaftstheoretischer Grundforderung auf die Prinzipien Stimulus und Response und die Erforschung ihrer gegenseitigen Abhängigkeiten. Alle wissenschaftlich kontrollierbaren psychischen Prozesse werden generalisierend als Verhaltensprozesse definiert. [3] Somit gilt Lernen als Anpassungsprozeß des Verhaltens an eine gegebene Situation. Der Bezugsrahmen des Behaviorismus hat als geschlossenes theoretisches System die Entstehung einzelner orginärer Lerntheorien verhindert. Seine ausgefeilte Methodik hat aber eine Vielzahl wertvoller Einzelphänomene hervorgebracht, die sowohl in der lernpsychologischen Grundlagenforschung, als auch der angewandten Lernorganisation und Verhaltenstherapie heute noch verwendet werden.

---

1) vgl. Watson (1913)

2) vgl. zum Folgenden: Piel (1977), S. 33 ff.

3) vgl. ebenda, S. 35

Lernen durch Versuch und Irrtum

Im Gegensatz zu *Pawlow*, bei dem das Erlernen neuer *Stimuli* durch die Anbindung an bereits bestehende Reiz-Reaktionsverbindungen im Mittelpunkt gestanden hatte und im Unterschied zu *Ebbinghaus* , der den Aufbau interner, auf Erlebnissen beruhender Wissensbestände mittels kognitiver Vorstellungsassoziationen untersuchte, gilt *Thorndike* [1] als Pionier eines weiteren Bereichs der Lerntheorie, dem der Handlungen.[2] Die Modifikation und Selektion bereits vorhandener Handlungsmuster über trial- und error-Prozesse führten zu drei Hauptgesetzen, den Laws of readiness, -effect und -exercise. [3] Dem fügt er das Konstrukt der Verstärkung (reinforcement) hinzu, um Lernen als eine Vermehrung der physiologischen Verbindung zwischen Reizen und Reaktionen darzustellen. [4] D.h. angenehme Folgen stanzen diese Verbindungen ein, Nichtgebrauch und unangenehme Konsequenzen eliminieren sie. Situationsgerechte Reaktionen entstehen demnach im wesentlichen aus Lernen durch Versuch und Irrtum, dazu haben bestehende Einstellungen bzw. kulturelle Faktoren Einfluß. *Thorndike´s* wichtigster Einfluß auf die Lerntheorie ist Konzentration auf Konsequenzen des Verhaltens. Sie bestimmen letzten Endes, was gelernt wird. [5]

Instrumentelles Lernen

Watson [6], der eigentliche Begründer des Behaviorismus, befaßt sich in seinem Lernmodell vor allem mit den Bedingungen des Verhaltens und weniger mit seinen Konsequenzen. Er lehnt sich an *Pawlow´s* klassische Konditionierung an. Er konzentriert sich voll auf die Umwelteinflüsse des Verhaltens und lehnt Erklärungsmodelle auf genetischer Grundlage ab. [7]

---

1) vgl. Thorndike (1912-14), (1932)

2) vgl. Piel (1977), S. 25 f.

3) vgl. Bittermann (1969), S. 444 f.; Haseloff und Jorswieck (1970), S. 8 f.; Correll (1976), S. 27 f.

4) vgl. Lefrancois (1976), S. 56

5) vgl. Rüdiger (1977), S. 241; Lefrancois (1976), S. 56

6) vgl. Watson (1913), (1939)

7) vgl. Lefrancois (1976), S. 49 f.

Guthrie´s [1] Lernmodell läßt sich reduzieren auf *ein* Gesetz: Ein Reiz oder die Kombination von Reizen, die zu einer Reaktion führen, werden dieselbe Reaktion wieder auslösen, wenn sie wiederholt werden. Die jeweils letzte Reaktion [2] wird in voller assoziativer Stärke festgeschrieben und kann durch Übung weder geschwächt noch gestärkt werden.
Zeitliche Kontiguität [3] von Stimulus und zugehöriger Bewegungsreaktion und das Einprägen der durch die Reaktion erzeugten Reizmuster bzw. selbstproduzierten Stimuli sind Ausgangspunkt neuer Reaktionsweisen. Diese Definition instrumentellen Lernens trifft sowohl für *Watson* als für die weitgehend analoge Sicht *Guthrie´s* zu. Prägnanter Unterschied ist, daß Watson glaubt, Übung fördere das Lernen entscheidend und Guthrie nicht.

Operantes Konditionieren

Skinner [4] gilt als einer der konsequentesten Verfechter des amerikanischen Behaviorismus. Für ihn gibt es *zwei Arten von Lernen:*
Zum einen durch Reize ausgelöste Reaktionen (respondentes Verhalten), hiermit grenzt er klassisches Konditionieren ein und zum anderen emittierte (von selbst gezeigte) instrumentelle Reaktionen (operantes Verhalten), die er als operantes Konditionierungsmodell bezeichnet. [5]

---

1) vgl. Guthries (1938), 1952); Bowers und Hilgard (1983), S. 114 f.

2) vgl. Voeks (1983)

3) vgl. Piel (1977), S. 111

4) vgl. Skinner (1953, 1957, 1961)

5) vgl. zum Folgenden: Lefrancois (1976), S. 60 ff.; Bower und Hilgard (1983), S. 247 ff.; Klausmeier und Ripple (1973), S. 60 ff.; Correll (1977), S. 35 ff.

Er konzentriert sich ausschließlich auf das zweite Modell, und unterscheidet hier zwischen unabhängigen Variablen (Verstärkungsarten bzw. -plänen) und abhängigen Variablen (Reaktionsrate, Aquisitonsrate, Abschwächung). Die Verstärkung [1] (primär, sekundär, generalisiert) als unabhängige Variable, kann positiv bzw. negativ steuernd wirken. Bei Entzug der Verstärkung tritt Extinktion und schließlich Vergessen ein. Verstärkungspläne sind entweder kontinuierlich oder intermittierend ausgerichtet, mit den Sonderformen shaping (stufenweise Annäherung), verbales Konditionieren (Kontrolle von Konversationen) und fading (Diskrimination sehr ähnlicher Reize im Gegensatz zur Generalisierung relativ unterschiedlicher Reize). Skinners Einflüsse auf schulisches Lernen, besonders durch die von ihm propagierte "programmierte Unterweisung" [2], sind einschneidend und beeindruckend. In Randbereichen der Sonderpädagogik und Psychotherapie werden verstärkt "shaping" und "extinktion" eingesetzt. Als empirisch-experimentell ausgerichteter Behaviorist ist *Skinners* Popularität insbesonders auf die Klarheit und Einfachheit seiner Methodik bzw. die große Spannweite der möglichen Anwendungen bei der Modifikation von Handlungsmustern zurückzuführen.

E.2.3.2.4 Neobehaviorismus

Neobehaviorismus bezeichnet Lerntheorien über Vorgänge zwischen der Darbietung eines Reizes und dem Auftreten einer Reaktion. [3] *Hull* [4] gilt mit seiner behavioristischen Verhaltensanalyse als formalistischer Theoretiker, der versucht, das Verhalten auf der Basis präzise definierter Beziehungen zwischen den Input-, intervernierenden- und Outputvariablen darzustellen. (Das Reaktionspotential ist demnach ein Produkt aus Gewohnheitsstärke, Antrieb, Reizstärkendynamik und Anreizmotivation.) [5] Die selbstmotivierende Wirkung von partiell antizipierten Zielreaktionen und die gleichzeitig bestehenden Gewohnheitshierarchien sind *Hulls* bedeutsamste Entdeckungen.

---

1) vgl. Lefrancois (1976), S. 76

2) vgl. Piel (1977), S. 45 und Abschnitt 3.2.5

3) vgl. Lefrancois (1976), S. 78 f.

4) vgl. Hull (1943, 1951, 1952)

5) vgl. Lefrancois (1976), S. 85

Zum Dunstkreis der Neobehavioristen zählt auch *Hebb* [1]. Sein Verhaltensmodell beruht wesentlich auf physiologischen und neurologischen Wirkungszusammenhängen bei höheren geistigen Prozessen. Kern seines hypothetischen Konstruktes bildet die menschliche Nervenzelle. Verbunden zu Erregungskreisen, ist sie für einen Großteil der Lernvorgänge, für Motivationslagen, Einstellungen und "Grad der Aufmerksamkeit" verantwortlich.

Angelehnt an *Hebb´s* neurologischen Theorievorschlag entwickelte *Osgood* [2] Hypothesen, die das Phänomen der "Bedeutung" im Rahmen des Neobehaviorismus erklären. Er konzentriert sich auf die Phasen des Decodierens (Interpretation von Reizen) und des Encodierens (Reagieren). Über das semantische Differential werden connotative Bedeutungen abgefragt und somit Verständnisprozesse getestet. [3] Ähnlich der *Hull´schen* Gewohnheithierarchien entwickelt *Osgood* das Konstrukt der assoziativen Hierarchien (Abfolge von vermittelnden Reaktionen), die nach Präferenzen geordnet sind. Einstellung, Kontext oder Motivation können die Präferenzordnung verändern.

Tolman [4] verband in seinem "zweckorientierten Behaviorismus" [5] gestalttheroetische Prinzipien mit Elementen des Behaviorismus zu einer ganzheitlichen gestalteten, molaren Gruppe von Bedingungs- und Wirkfaktoren.

> "Gelernt werden nicht durch Reize getriebene Bewegungen, sondern die diesen Bewegungen wahrscheinlich nach sich ziehenden Bedeutungen. [6] Das sind, sozusagen im Außenraum der Psyche (Lersch, 1968), Indikatoren ("Signs") für bezeichnete ("significated") Zielobjekte ("goals"). Ihre Merkmale stehen in gestalthafter Beziehung zueinander ("sign-Gestalt") und bestimmen auch den Weg der Handlungen zu ihnen hin".
> (Piel 1977, S. 51)

---

1) vgl. Hebb (1949, 1960, 1966)

2) vgl. Osgood (1959), Osgood et al. (1957)

3) vgl. Lefrancois (1976), S. 109 f.

4) vgl. Tolman (1951, 1959); Mac Corquodale und Meehl (1954)

5) Unter Hinzuziehung bedürfniszielorientierter Sichtweisen vgl. Mc Dougall (1947)

6) vgl. Tolman (1949), S. 144 ff.; Schiefele (1974), S. 130 ff.

Diese komplexen, gestalttheoretisch konfigurierten kognitiven Muster sind zu verstehen als Erlebnis- und Verhaltenspläne, Zielobjektmerkmale und situative Zeichenmerkmale. Vergleichbar mit der multiparadigmatischen Ausrichtung der BWL als Führungslehre, [1] entwickelt *Tolman* eine "multitheoretische intern psychologische Konzeption des kognitiven Lernens." [2]

Als Zwischen- bzw. Sonderform des Lernens entwarfen *Bandura und Walters* [3] die Theorie vom

E.2.3.2.5 Beobachtungslernen [4] (oder auch "Lernen am Modell")

Diese Sichtweise stellt ein wichtiges Bindeglied zwischen den bislang untersuchten Konditionierungstheorien und den kognitiven Lerntheorien (Lernen durch Einsicht) dar, indem sie Prozesse analysiert, die mit dem Erwerb gänzlich "neuer", vom Individuum auch nicht elementenhaft spontan vorproduzierten Verhaltensweisen zusammenhängen. Dieses Imitationsverhalten baut auf den Carpenter-Effekt [5] der Nachahmungsautomatismen auf und hat drei Erscheinungsformen: [6] Modellierungseffekt (modelling), hemmenden oder enthemmenden Effekt (inhibitory vs. disinhibitory) und den auslösenden Effekt (eliciting). Der Lernerfolg beruht u.a. auf drei Komponenten: Auf der Rolle der Modellperson, den Persönlichkeitsmerkmalen des "Lernenden" und der besonderen Beziehung der Beiden. [7]

---

1) vgl. Kirsch (1984 a), S. 295 ff.

2) vgl. Piel (1977), S. 54; Bower und Hilgard (1984), S. 88 ff.

3) vgl. Bandura und Walters (1963 a); Bandura et al. (1963 b), S. 3 f; Bandura (1965), S. 589 ff.; Bandura (1969),; Bandura (1976)

4) vgl. Mc Cougall, W. (1908) und Miller und Dollard (1941)

5) vgl. Piel (1977), S. 67; auch Lersch (1962)

6) vgl. Klausmeier und Rippel (1974), S. 70 f. und Bandura und Walters (1963), S. 81

7) vgl. Rüdiger (1974), S. 242

"Modellernen erspart dem Individuum, alle vor dem erwünschten Verhalten stehenden Lernerfahrungen des Modells erst selbst durchzumachen. Neue Verhaltensweisen können durch Beobachtung einer sozial bedeutsamen Bezugsperson oder einer Bezugsgruppe (durch "Normation des Faktischen") zustandekommen. Das Model-lernen erstreckt sich dabei schlechthin auf den ganzen menschlichen Sozialisationsprozeß (Sprache, Sitten, kultur- und gruppen-spezifische Verhaltensmuster, Interaktionsstil)... Es wird hauptsächlich durch Prozesse der sozialen Interaktion und durch Elemente der instrumentellen Konditionierung (Verstärkungslernen) getragen. Modellernen ist zugleich ein - wenn auch nur einseitiger - Erklärungsversuch für die pädagogisch so bedeutsame Funktion der "Vorbildrolle"
(Rüdiger, 1974,S. 242)

E.2.3.2.6 Kognitive Lerntheorien

- Gestaltspsychologie

Der Versuch einer deutlichen Abgrenzung von behavioristischen und anderen populären Lerntheorien führte in den zwanziger Jahren zur gestaltpsychologischen Schule. [1] Frei nach dem Motto "Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile" und "Menschen lösen ihre Probleme durch Einsicht" [2] wandten sich ihre Vertreter bewußt ab vom bislang üblichen elementarpsychologischen Assoziationsdenken. [3] Durch experimentelle Untersuchungen wiesen sie nach, daß die mit Lernen verbundenen mentalen Prozesse nicht passivsynthetisch durch einfache, assoziative Verbindung ihrer Elemente aufgebaut werden. [4]

> "Lernen besteht danach ... in der bereits im Wahrnehmungsakt automatisch und gestaltgesetzlich sich vollziehenden Organisation der Wahrnehmungsinhalte zu Gestalteinheiten, die dann - mehr oder weniger unter Mitbeteiligung von Denkprozessen - strukturiert und zu "Einsichten" umstrukturiert werden. Voraussetzung für ein solches "einsichtiges Lernen" ist, daß die zu erfassenden Problemsituationen in ihren Teilinhalten für das Individuum noch überschaubar sind".
> (Rüdiger 1977, S. 243)

Bei Wahrnehmungen wird nach einer bestmöglichen "Gestalt" der empfangenen Reize gesucht. Vier Prinzipien erfassen die Komplexität der Zusammenhänge

- Prinzip der Geschlossenheit (bzw. Vervollständigung)
- Prinzip der Kontinuität (der Wahrnehmungsphänomene)
- Prinzip der Ähnlichkeit (der jeweiligen Elemente)
- Prinzip der Nähe [5]

---

1) Führende Vertreter: Wertheimer (1925, 1957); Koffka (1925, 1935); Köhler (1917), 1924, 1929, 1959); Lewin (1926, 1935, 1935, 1942, 1953); Katz (1948); Metzger (1949, 1954 a und b)

2) vgl. Lefrancois (1976), S. 125

3) vgl. Piel (1977), S. 55 und 109

4) vgl. Correll (1976), S. 37 f.; Piel (1977), S. 55 f.

5) vgl. Lefrancois (1976), S. 118 ff

Über das Konstrukt der Isomorphie [1] wird erklärt, weshalb durch einsichtiges Lernen erworbenes Wissen nicht "automatisch" zur entsprechenden Handlung führen muß. Über eine Verfestigung des kognitiven Spurensystems entstehen Handlungsmuster oder auch "Handlungsgestalten" und "dynamische Ganzheiten", die durch die individuellen und objektiven "Feldkräfte" als "kausaldynamische Faktoren" "topologisch" konstituiert werden. [2] Man versucht also, zwischen den Merkmalen der objektiven Gestalten und des Feldes, ihrem Korrelat im subjektiven Bewußtsein und Nervenzentrum und den daraus resultierenden Handlungsmustern sensumotorische Verbindungen zu ziehen. [3]
Daraus resultieren für den Lernenden drei wesentliche neue Vorteile: [4]

Mühsame Trial- und Error-Prozesse erübrigen sich, da durch Reflektion und anschließende Einsicht Lernvorgänge erheblich abgekürzt werden können (wichtige Implikationen für die Unterrichtsgestaltung). Zweiter Vorteil des "Gestaltlernens" ist, daß Gelerntes nicht erst mechanisiert zu werden braucht [5] und deshalb Übungsphasen stark eingeschränkt werden können. Schließlich läßt sich über "Einsicht" erworbenes Wissen erheblich leichter auf vergleichbare aber nicht notwendig identische Situationen übertragen als mechanisch Gelerntes.

- Kognitivismus

Die Gestaltpsychologie wurde im Kognitivismus weiterentwickelt.
Bruner [6], einer der einflußreichsten Psychologen in den USA, entwickelte eine Theorie der Kategorisierung. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß menschliche Lernvorgänge größtenteils aus Definition und Interpretation von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen Ereignissen und Objekten bestehen. Die Klassifikation von Objekten in Bezug auf redundante Eigenschaften empfangener Reizinputs führt zur Einteilung in Kategorien (Identitäts- bzw. Äquivalenzkategorien. [7])

---

1) vgl. Arnold et al. (1974), Bd. 2, S. 234

2) vgl. Lewin (1926),; Kofka (1935); Piel (1977), S. 64 f.

3) vgl. Kohl (1956)

4) vgl. Correll (1976), S. 39

5) vgl. Correll (1976), S. 40

6) vgl. Bruner (1961, 1966, 1968); Weinert (1976), S. 56 f.

7) vgl. Lefrancois (1976), S. 126 f.

Artverwandte Kategorien werden zu hierarchischen Kodierungssystemen zusammengestellt (organisiert), die beim Verarbeiten von Informationen und Entscheidungen detailliertes Zuordnen und Abfragen erlauben.
Ausubel, [1] der eine ähnliche Position wie Bruner vertritt, entwickelt auf der Basis des Kognitivismus vier Lerntypen, die sich an zwei fundamentalen Lerndimensionen ausrichten.

Die erste Dimension bezeichnet die beiden *Arten des Erwerbs* neuer Kenntnisse. Man unterscheidet dabei rezeptives Lernen (reception learning) und Entdeckungslernen (discovery learning). [2] Receptives Lernen bezieht sich fast ausschließlich auf verbale Inhalte, Entdeckungslernen eher auf Konzeptbildung und Problemlösen. [3]

Die zweite Dimension beschreibt, wie Information in vorhandenen kognitiven Strukturen eingegliedert wird: Entweder bedeutungsvoll bzw. sinnhaft oder mechanisch bzw. sinnfrei.
Führt man beide Dimensionen in einer Matrix zusammen, ergeben sich vier Lerntypen (vgl. Abb. E. 2.3.2.6-1):

Lernen sinnfrei	sinnhaft bzw. mechanisch	bzw. bedeutungsvoll
rezeptiv	Mechanisches Auswendiglernen	Sprachlich vermittelte Information wird vom Lernenden verstanden, d.h. er kann sie in seine kognitiven Strukturen integrieren.
entdeckend	Eine durch Versuch- und Irrtum-Verhalten gefundene Aufgabenlösung wird nicht verstanden, d.h. kann nicht in die kognitive Struktur integriert werden.	Der Lernende löst ein Problem selbständig und versteht Methode und Lösung, d.h. er kann sie in seine Struktur integrieren.

Abb. E.2.3.2.6-1: Vier Lerntypen des Kognitivismus (Weinert (1976), S. 51)

1) Ausubel (1963, 1968); Ausubel und Robinson (1969); Ausubel (1974)

2) vgl. Klausmeier und Ripple (1973), S. 77 ff.; Ausubel und Robinson (1969)

3) vgl. Lefrancois (1976), S. 137

Ausubel konzentriert sich auf sinnvoll-rezeptives Lernen, [1] die vorherrschende schulische Lernform. Lerninhalte werden dabei in mehr oder weniger endgültiger Form vorgegeben. Vom Lernenden wird erwartet, den Lernstoff aufzunehmen, zu verstehen und ihn so in seine kognitive Struktur einzugliedern, daß er für spätere Wiedergabe, für neues Lernen und für die Lösung von Problemen verfügbar ist. [2] Ausubel bezeichnet diesen Vorgang als Subsumption [3] und entwickelt ein lerntheoretisch fundiertes Instrumentarium, das diesen Prozeß unterstützt. [4] Obwohl seine Form der Strukturierung von Lernprozessen umstritten ist, [5] hält Ausubel mit Nachdruck daran fest, daß im Unterricht nur rezeptives bzw. entdeckendes Lernen Sinn hat. [6] In diesem Forschungsprogramm interessieren beide Formen, Ausubels Schulperspektive verschiebt sich bei jedoch bei Führungskräften zu Gunsten der sinnvoll-entdeckenden Lernform. [7]

Auch *Piaget* entwickelt ein Strukturierungsraster. Er teilt damit aber nicht wie *Ausubel* Lernprozesse in spezifische Anspruchsniveaus ein, sondern verbindet es mit einer Theorie der Intelligenzentwicklung. [8] *Kohlberg* greift die Studientheorie im Rahmen seiner Untersuchungen zur Moralentwicklung auf. [9]

---

1) vgl. Ausubel (1963)

2) vgl. Weinert (1974), S. 53

3) vgl. Ausubel (1974)

4) vgl. Ausubel (1974), S. 140 ff.

5) vgl. Neber (1973), Kersch und Wittrock (1962); Schulman und Keislar (1966)

6) vgl. Weinert (1976), S. 51

7) vgl. Abschnitt 3.2.4 und 3.2.5

8) vgl. Piaget (1926, 1932, 1950, 1957, 1969 a,b, 1981; auch Montada (1970), und Weinert et al. (1977), S. 237 f.; Glaser et al. (1975), S. 47 ff. und Glaser (1978), S. 167 ff.; zur allgem. Persönlichkeitsentwicklung vgl. Gage und Berlinger (1977), S. 368 ff. und Erikson (1963, 1968)

9) vgl. Kohlberg (1963, 1968, 1981); Gage und Berlinger (1977), S. 376 ff.

Piagets Intelligenzkonzept orientiert sich direkt an der Handlung,

> "Intelligenz ist diejenige Eigenschaft von Aktivität, die sich in maximal adaptivem Verhalten widerspiegelt: Der gesamte Adaptions-prozeß ist intelligentes Verhalten"
> (Lefrancois 1976, S. 147)

dabei werden alle Anpassungsprozesse von der kognitiven Struktur gesteuert und verändern wiederum diese Struktur. [1] (vgl. Abb. E.2.3.2.6-2)

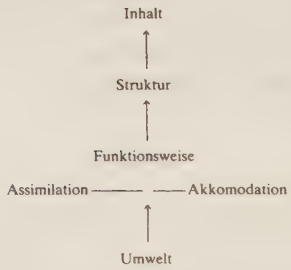


Abb. E.2.3.2.6-2: Piaget's Konzept der Intelligenz (Lefrancois (1976), S. 147)

Anpassungsprozesse, abhängig von Umwelteinflüssen auf Individuen, bilden die Grundlage von Piaget´s phasenbezogenem Lernverständnis.

> "Intelligenz in-der-Handlung kann als ein "Funktions"-Prozeß der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt betrachtet werden. Diese Interaktion führt zu kognitiven Strukturen, die wiederum den den Inhalt des Verhaltens bestimmen."
> (Lefrancois 1976, S. 147)

---

1) vgl. Montada (1970), S. 17 ff.

Nach Piaget durchläuft die Organisationsform der kognitiven Strukturen (hier speziell bei Heranwachsenden) vier unterschiedliche Entwicklungsperioden: [1]
Die erste Stufe der *sensumotorischen Intelligenz* umfaßt Operationen des aktiven Experimentierens und spontane Erfindungen. Sie entwickelt sich über die Periode *voroperationaler Repräsentationen* , wobei Symbolfunktionen als Produkt einer inneren Nachahmung der Umwelt gebildet werden, die Voraussetzung für das Sprechenlernen (Begleiterscheinungen z.B. Egozentrismus, Unbeweglichkeit und Irreversibilität). [2] Im Rahmen des Übergangs auf die dritte Stufe, die der *konkreten Operationen,* verlieren sich die egozentrischen Charakterzüge, ein beweglicher Gleichgewichtszustand wird erreicht, gekennzeichnet durch ein System koordinierter, reversibel gewordener Transformationen. Eingeschränkt wird der Wirkungskreis durch die Anbindung an konkrete, reale Tätigkeiten und Operationen und die Vermeidung hypothetischer Konstrukte. [3] Also werden kombinatorische Analysen vermieden, die systematisch mögliche Kombination herstellen (vgl. dazu die Idee des morphologischen Kastens). [4] Ebenso werden Regeln der Logik, der Identität und Reversibilität nur beschränkt angewendet. Dies verliert sich in der letzten, der Periode der *formalen Operationen* vollständig. Die Unabhängigkeit vom formalen Gegenstand wird erreicht, aufgrund hypothetischer Annahmen können formale Schlüsse gezogen werden.
Piagets Konzept der Intelligenz sieht das menschliche Lernen als einen Prozeß der Adaption, der aus einem Zusammenspiel von Assimilation und Akkomodation besteht. Adaptiert wird alternativ in drei Formen: Spiel, Imitation und intelligente Adaption. [5]

---

1) vgl. zum Folgenden: Lefrancois (1976), S. 141 ff.; Arnold et al. (1974), S. 791 ff.; Graumann et al. (1976), S. 141 ff.

2) vgl. Arnold et al. (1974), Sp. 794

3) vgl. Lefrancois (1976), S. 157

4) vgl. Trux et al. (1984), S. 207 ff.

5) vgl. Arnold et al. (1974), Sp. 792 f.; Lefrancois (1976), S. 143 f.

Kohlberg übernimmt das konstruktivistische Lernkonzept Piagets in dem

> "... die kognitiven Strukturen, die dem moralischen Urteilsvermögen zugrunde liegen ... weder primär durch Umwelteinflüsse, noch durch angeborene Programme und Reifungsprozesse erklärt werden, sondern als Erebnis einer schöpferischen Reorganisation eines vorhandenen kognitiven Inventars, welches durch hartnäckig wiederkehrende Probleme überfordert ist."
> (Habermas 1983, S. 136)

Seine Entwicklungsstufen [1] sind das *präkonventionelle*, das *konventionelle* und das *postkonventionelle* Stadium (vgl. Abb. E.2.3.2.6-3)

Stadien des moralischen Denkens		Stufen der moralischen Entwicklung
I. *Präkonventionelles Stadium:* Das Kind reagiert auf die kulturell festgelegten Etiketten „gut" und „schlecht", beachtet jedoch hauptsächlich die physischen Auswirkungen (Lust-Schmerz) von Aktionen oder die physische Macht desjenigen, der die Regel aufstellt.	1. *Die Bestrafung-Gehorsam-Orientierung* Für das Individuum ist die Vermeidung von Bestrafung vorl Wert. Macht ist ein ausreichender Grund, um sich zu fügen	2. *Die instrumental-relativistische Orientierung* Recht ist, was die eigenen Bedürfnisse befriedigt, manchmal auch die anderer. Beziehungen zwischen Menschen sind, wie auf dem Marktplatz, ausschließlich eine Angelegenheit der Gegenseitigkeit: „Kratzt du meinen Rücken, kratz ich deinen." Dies ist eine pragmatische Moral
II. *Konventionelles Stadium:* Das Erfüllen der Erwartungen, die die Familie, die Gruppe oder die Nation hegt, ist von Wert, unabhängig von den unmittelbaren Konsequenzen. Loyalität gegenüber der sozialen Ordnung und deren Unterstützung werden über große Konformität hinaus mit einem Wert versehen.	3. *Die Orientierung auf interpersonelle Eintracht:* Ein gutes Verhalten ist das, was anderen gefällt oder ihnen hilft. Ein großes Ausmaß an Konformität mit den Stereotypen „angemessenen" Verhaltens Die Absicht ist wichtig. Man erntet Anerkennung, indem man „nett" ist	4. *Orientierung auf Autorität und den Erhalt der sozialen Ordnung* Rechtes Verhalten besteht darin, daß man seine Pflicht tut, die Autorität achtet und zum Erhalt der sozialen Ordnung um ihrer Selbst willen beiträgt
III. *Postkonventionelles, autonomes oder durch Grundsätze gekennzeichnetes Stadium:* Es werden Anstrengungen unternommen, moralische Grundsätze festzulegen, die unabhängig von der Autorität der Personen, die sie vertreten, oder von der eigenen Identifikation mit diesen Gruppen sind.	5. *Die legalistische Sozial-Kontrakt-Orientierung:* Die Brauchbarkeit von Gesetzen und Rechten des Einzelnen wird kritisch überprüft. Standards, die als vorteilhaft für die Gesellschaft anerkannt werden, spielen eine große Rolle. Persönliche Werte sind relativ. Verfahrensregeln, über die ein Konsenses erreicht werden soll, sind von großer Bedeutung. Gesetze können also auf demokratischem Weg geändert werden. Ihre Brauchbarkeit kann durch rationale Überlegungen verbessert werden	6. *Die Orientierung auf ein universelles ethisches Prinzip* Das Recht wird über das Gewissen in Übereinstimmung mit selbstgewählten, logischen und umfassenden ethischen Prinzipien definiert. Das Recht ist abstrakt und ethisch (z. B. die „goldene Regel"), nicht konkret und moralisch (z. B. die Zehn Gebote). Die Betonung liegt auf Gegenseitigkeit und gleichem Recht für alle. Die Würde des Individuums wird respektiert

Abb. E.2.3.2.6-3: Kohlbergs Definition der Stufen moralischer Entwicklung (Gage und Berlinger (1977) S. 378)

1) vgl. dazu Gage und Berlinger (1977), S. 376 f.; Weinert et al. (1977), S. 22 f.; vgl. Kohlberg (1981), S. 409 ff.; Munsley (1980), S. 91 f.; Tariel (1973), S. 732 ff.

Ein Überblick über die bekanntesten Entwicklungstheorien zeigt (vgl. Abb. E.2.3.2.6-4), daß die menschliche Psyche oft Stufenprozessen unterzogen ist, die durchaus mit dem Erwachsenwerden *nicht* aufhören.

Die Stadientheorien Piaget´s und Kohlberg´s beziehen sich in erster Linie auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Heranwachsenden. Beim Erlernen einer Managementphilosophie, die diesen Rahmen verlassen würde, sind ähnliche Entwicklungsprozesse hypothetisch denkbar.
Dies betrifft die Teilnahmeentscheidung vor dem Seminar, die Lernprozesse im engeren Sinne innerhalb des Seminars und den erfolgreichen Transfer des Gelernten im Betrieb. Aus einer Makroperspektive findet man auch Ansatzpunkte für eine langfristige Stufenentwicklung ganzer Unternehmen, [1] für die in bestimmten Phasen aus dem Blickwinkel des Managementtrainings durchaus der Piaget-Kohlberg´sche Entwicklungsansatz gelten könnte.

---

1) vgl. z.B. Krisenmodell von Greiner, Abschnitt 1.1.3

Level (Alderfer, 1972)	Ethical/Moral Development (Loevinger, 1966 and Kohlberg, 1969)	Ways of Knowing (Various)	Interpersonal Style (Loevinger, 1966, Argyris and Schon, 1975)	Needs, Motivation (Maslow, 1968) Preoccupation (Loevinger, 1966)	'Potentials' (Wilber, 1975, 1977)	'Dys-ease' after (Wilber 1975)
Growth[1]	Integrated – reconciling inner conflict[2] Moral principle[2]	Inspiration, intuition[7] Coalescence of knowing and being[5] Prehension – non-duality (i.e. polarity)[4] Growing confidence, acceptance that apparent opposites are not in conflict[7]	Move from tolerating to cherishing individual differences[2]	Self-actualization[10] Identity[2]	Transcending of space – time (Maslow) Mythological awareness (Jung)	Transpersonal anxiety
	Autonomous – coping with inner conflict[2] Social contract legalistic[2]	Imagination[4] Emergence of prehension[6] Beginning to make no-right-answer decision[7]	Recognition of mutual interdependence and others' needs for autonomy[2]	Esteem (own)[10] Development, Self-fulfilment[2]	Existential freedom Authenticity (Perls) Centredness Being mode (Fromm)[8]	Existential anxiety – fear of death, of the void
Relatedness[1]	Conscientious – internalization, commitment to, rules and norms of particular group[3] Authority, rule, and social order[3]	Imagination[4] Duality[6] may appear. Realization that perhaps there cannot be a right answer[7] Luxury version of having knowledge – depends on social prestige[8]	Reciprocal but often mutual trust; often extended only to those in narrow in-group[2] Model II – minimally defensive interpersonal relations[9]	Esteem (from others)[10] Achievements[2]	Civilization Culture Social membership Language Law Logic	Double-binds Social alination Conflict War 'Normal neuroses' Games People Play (Berne) Acquisitive Society
	Conformist – adherence to external rules and norms[2] Good boy approval[3]			Belongingness[10] Things, appearance, reputation[2]		
Existence[1]	Opportunistic – rules recognized, obeys out of fear of being caught[2] Instrumental egoism[3]	Material knowledge[4] Distinction between knower and known[5] duality[6]	Exploitive, manipulative, varying degree of dependency[2] Model I – defensive, competitive, controlling, fearful, withholding feelings, relative unconcern for others[9]	Safety[10] Advantage, control[2]	Deliberate self-control Civility Verbal communication	Chronic low-grade emergency (Paris) Depression as out-of-touch with one's body (Lowen) Having (Fromm)[8]
	Impulse ridden – no recognition of rules; fear of retaliation[2] Obedience and punishment oriented[3]	There must be an answer seen in terms of right/wrong, good/bad, us/them[7] Having knowledge minimum to do one's job[8]		Physiological[10] survival Bodily feelings, especially sexual and agressive[2]	Pride, drive to success Righteous indignation Romantic love	Panic anxiety; Guilt; Hatred; Depression as retroflected, Rage, Fear

1. Alderfer, C. *Existence, Relatedness, and Growth*, New York. Collier Macmillan, 1972
2. Loevinger, J. The Meaning and Measurement of Ego Development, *American Psychologist*, Vol. 21, No. 3, March 1966, pp. 195–206.
3. (i) Kohlberg, L. Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization, in Goslin, D.A. (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally, 1969, pp. 347, 480.

and/or (ii) Kohlberg, L. The Concepts of Developmental Psychology as the Central Guide to Education: Examples from Cognitive, Moral, and Psychological Education, in Reynolds, M.C. (ed.), *Proceedings of the Conference on Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade: Alternative Conceptions*, Washington DC: Bureau for Educational Personnel Development, US Office of Education, 1971

4. Steiner, R. *The Stages of Higher Knowldge*, New York, Anthroposophic Press, 1967.
5. Deutsch, E. *Adavnta Vendanta, A Philosophical Reconstruction*, Honolulu: East-West Centre Press, 1969.
6. Whitehead, A N. *Process and Reality*, New York, Macmilan (Free Press), 1969
7. Perry, W.G. *Forms of Intellectual and Ethical Development In the College Years*, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1970
8. Fromm, E. *To Have or to Be?* London, Jonathan Cape, 1978; also Sphere Books, 1979
9. Argyris, C. and Schon, D.A. *Theory in Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, 1975
10. Maslow, A. *Towards a Psychology of Being*, New York, Von Nostrand, 1968.
11. Wilber, K. *The Spectrum of Consciousness*, Wheaton, Ill. Theosophical Publishing House, 1977.
12. Wilber, K. Psychological Perennis: The Spectrum of Consciousness, *Journal of Transpersonal Psychology* Vol. 7, No. 2, 1975, pp. 105–132.

Abb. E.2.3.2.6-4: Synthese wichtiger Entwicklungstheorien Beck und Cox (1980), S. 176-177)

E.2.3.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend können die "klassischen" Lerntheorien in sechs Hauptrichtungen eingeteilt werden.

1.) Klassisches Konditionieren (Pawlow)
2.) Kognitiv assoziatives Gedächtnislernen (Ebbinghaus)
3.) Behaviorismus
- früher Behaviorismus (Thorndike)
- instrumentelles Lernen (Watson, Guthrie)
- operatives Konditionieren (Skinner)

4.) Neobehaviorismus (Hull, Hebb, Osgood, Tolman)
5.) Beobachtungslernen (Bandura und Walters)
6.) Kognitive Lerntheorien
-Kognitivismus (Bruner, Ausubel, Piaget, (Kohlberg))
-Gestaltpsychologie (Wertheimer, Koffka, Köhler, Lewin, Katz)

Das Ergebnis einer Prüfung der dargestellten Ansätze auf Verwendbarkeit für ein Trainingsprogramm führt zu folgendem Bild:
Keiner der Ansätze wurde bisher falsifiziert, aber auch keiner konnte auf breiter Ebene als allgemein "bester" oder "führender" qualifizieren. Daraus folgt, daß das menschliche Lernen offenbar so vielschichtig ist, daß die einzelnen Aussagen nur als Fragmente eines Bezugrahmens zu verstehen sind. Dennoch besteht für die in Abb. E.2.3.2.7-1 zusammengefaßten Ansätze wegen Inkommensurabilität von Erklärungsmodellen und begrifflichen Instrumenten kaum Chance auf die Formulierung eines "Meta-Ansatzes" aus den Potentialen aller Ansätze.

Meist lassen sich die Erklärungsinhalte auf mehrfach bestätigte "wenn-dann" Aussagen reduzieren (exante), sie zeigen aber in der expost-Analyse bestimmter, schwer rekonstruierbarer Verhaltens- und Lernphänomene, deutliche Lücken. Ebenso schwierig gestaltet sich auch die Vorstellung, nicht nur simplexe, sondern sehr komplexe Lernvorgänge mit Hilfe einzelner Ansätze bei Individuen gezielt zu initiieren bzw. zu steuern.

Wir wollen mit dieser Feststellung den Wert der vorgestellten "klassischen" Lerntheorien nicht in Frage stellen, doch erscheint es für unsere Zielsetzung zweckmäßig, die einzelnen Lernphänomene hauptsächlich zur Lösung sehr spezifischer Trainingsprobleme heranzuziehen.

Behavioristen			
Watson	Thorndike	Guthrie	Skinner
Behaviorismus klassisches Konditionieren Reflexe Umwelttheorie (Environmentalismus) Kontiguität	Auswirkung Übung Einstanzen Ausstanzen Versuch und Irrtum Konnektionismus	Kontiguität Lernen in einem Durchgang Gewohnheiten Schwelle Ermüdung inkompatible Reize	„operant" respondentes Verhalten Verstärkungspläne Abschwächung Ratten shaping abergläubisches Verhalten programmiertes Lernen
Neobehavioristen			
Hull	Spence	Osgood	Hebb
Gewohnheitsstärke hypothetisch-deduktiv Reaktionspotential Antrieb Zielreaktionen Gewohnheitshierarchie	Gewohnheit Reaktionspotential r_G-s_G Antrieb	Dekodierung Enkodierung Projektion Integration Repräsentation semantisches Differential	neuronale Kreise Zellgruppierung Phasensequenz Neurophysiologie Erregung Wahrnehmung
Kognitivisten			
Gestaltpsychologen	Ausubel	Bruner	Piaget
Wahrnehmung Ganzheit Prägnanz Geschlossenheit Feld Vektoren Lebensraum	Bedeutungsvolles verbales Lernen Subsumption Obliteration Struktur Receptives Lernen	Kategorisieren wahrnehmungsmäßige Bereitschaft Attribute Kodierungssysteme Strategien	Equilibrierung Stadien Assimilation Akkomodation Operationen Logik

Abb. E.2.3.2.7-1: Überblick von Hauptvertretern "klassischer" Lerntheorien (Lefrancois (1976) S. 196)

Obwohl eine solide lerntheoretische Vorbildung für jeden nötig scheint, der Trainingsmodelle entwirft oder durchführt, wollen wir uns nicht damit zufrieden geben, das Theorienpotential nur als Hintergrundinformation oder zur Lösung spezifischer Trainingsprobleme einzusetzen.

Deshalb werden zunächst zentrale Bedingungen des Lernens aufgeführt und dann in einem hierarchischen Integrationsmodell die einzelnen Ansätze zu einem Bezugsrahmen zusammengefaßt, der die Potentiale allerdings nur stark eingeschränkt wiedergibt.

2.3.3 Klassische Lerntheorien und Elemente der Umsetzung

2.3.3.1 Zentrale Bedingungen des Lernens

Ein zusammenfassendes Erklärungsmodell aller Bedingungen des menschlichen Lernprozesses scheitert an der Heterogenität bzw. Inkommenssurabilität der einzelnen Lerntheorien.
Auf der Suche nach dem "kleinsten gemeinsamen Nenner" stößt man auf drei zentrale Erklärungsvariablen [1] des Lernens: Kontiguität, Verstärkung und Einsicht.
Besonders Schiefeles Konzeption des Beziehungslernens [2] bedient sich dieser Variablen in überzeugender Weise.

- Kontiguität

bezeichnet das fast gleichzeitige Auftreten von Ereignissen bzw. deren räumlich-zeitliche Nähe. [3] Für den Lernenden entsteht dabei häufig der Eindruck des ungesteuerten Zufalls, der vom Lehrer aber oft detailliert vorgeplant wurde, um zu manupulieren. Die so entstehenden Berührungsassoziationen werden als notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung des Lernens eingeschätzt. [4] Von den lerntheoretischen "Schulen" wird der Lernfaktor Kontiguität an verschiedenen Phasen des Lernprozesses eingesetzt [5] und sehr unterschiedlich gewichtet.

---

1) vgl. Lefrancois (1976), S. 53 f.; Weinert et al. (1977), S. 10 ff.; Schiefele (1974), S. 135 ff.

2) vgl. Abschnitt 2.1.2

3) vgl. Weinert et al. (1976), S. 10 f.

4) vgl. Foppa (1966), S. 173 ff.

5) vgl. Weinert et al. (1976), S. 11

So sieht die klassische Konditionierung [1] die zeitliche und/oder räumliche Nähe von Reiz und Reaktion als entscheidend an, wogegen das instrumentelle Lernen [2] die Kontiguität zwischen Reaktion und angemessener Verstärkung (reinforcement) postuliert. Beim Beobachtungs- bzw. Imitationslernen [3] liegt die Kontiguität zwischen dem Reiz durch die Modellperson und der inneren Wahrnehmung durch den Beobachter.

In der Literatur zur Lerntheorie definieren die Autoren meist eigene auf den jeweiligen Kontext zugeschnittene Variablen des Lernens, die mit den hier dargestellten zentralen Bedingungen des Lernens oft inkommensurabel sind. [4] Schiefele erbringt jedoch den Nachweis, [5] daß diese sich überlagernden Prinzipien verschiedener Autoren in der Regel entweder dem Oberbegriff der kognitiven Begründungen zuzurechnen sind und damit dem Prinzip der Einsicht, oder zum Umfeld der Lernmotivation gehören mit dem Lernprinzip der Bekräftigung bzw. Verstärkung.

- das Prinzip der Verstärkung [6] (auch Bekräftigung bzw. reinforcement) [7]

besagt, daß jeder Reiz ein Verstärker ist, der die Häufigkeit des Auftretens einer Verhaltensweise erhöht. [8] In der Regel läßt sich der Verstärkungsprozeß, ebenso wie der Lernvorgang selbst, indirekt am Verhalten der Testpersonen ablesen. Die zwei wichtigsten Erklärungsansätze sind der motivationale Kontext [9] und die Verstärkung als informatives Feedback. [10]

---

1) vgl. Punkt E. 2.3.2.1

2) vgl. Punkt E. 2.3.2.3

3) vgl. Punkt E. 2.3.2.5

4) vgl. Abschnitt E. 2.3.2

5) vgl. Schiefele (1974), S. 151 ff.

6) vgl. Bergius (1972); Lefrancois (1976), S. 53

7) vgl. Weinert et al. (1976), S. 12; Foppa (1966)

8) vgl. Weinert et al. (1976), S. 12

9) vgl. Schiefele (1974), S. 42 ff.

10) vgl. Weinert et al. (1976), S. 13

Moderne Psychologen schränken die klassische Sichtweise immer mehr ein, in der motivierende Anreize als wichtigste Funktion der Bekräftigung gesehen werden. Sie behaupten, daß die wesentliche Determinante der Verstärkung ihr Informationsgehalt sei, das Individuum erfährt also durch die Verstärkung, ob es richtig reagiert hat oder nicht. Dies treffe besonders bei komplexen Verhaltensweisen zu, die stark von Denkprozessen gesteuert werden. [1)]

Die dritte zentrale Bedingung des Lernens ist nach Schiefele [2)] das Prinzip die

- Einsicht

dar:

> "Einsicht wird verstanden als gerichtetes Erfassen von Abläufen, Herstellen von Zusammenhängen und Lösen von Problemen ".
> (Schiefele 1974, S. 137)

> "... Dieser empirisch nur unzulänglich erfaßte Erklärungsbegriff wird auf sprachlich vermitteltes Beobachtungslernen und auf schlußfolgendes und problemlösendes Denken bezogen".
> (Schiefele 1974, S. 175)

Lernen durch Einsicht läßt sich vor allem in Situationen beobachten, wo sich der Lernfortschritt diskontinuierlich vollzieht, so bspw. in Trainingssituationen, wo komplexe Beziehungen verbunden mit "ungleichen Wahrscheinlichkeiten" von den Teilnehmern spontan erfaßt und denkend analysiert werden. [3)] Diese zentralen Bedingungen des Lernens werden nicht nur beim "Beziehungslernen" verwendet, [4)] sondern kommen, unterschiedlich gewichtet, in praktisch jeder Lerntheorie vor.

---

1) vgl. Weinert (1976) S.13
Die Verstärkung kann über Hinweisreize ex ante (s.a. instrumentales Konditionieren, Punkt E. 2.3.2.3, vgl. Bergius (1972), S. 19 f.; Berbalk (1979), S. 40) oder über die erfahrenen Konsequenzen des Handelns ex post (s.a. klassisches und instrumentales Konditionieren, Punkt E. 2.3.2.1, bzw. E. 2.3.2.3 vgl. Zeidler (1978), S. 38 ff.; Berbalk (1979), S. 41) im Rahmen spezifischer Verstärkungspläne erfolgen.

2) vgl. dazu Punkt E. 2.3.3.1 (Exkurs Denken)

3) vgl. Schiefele (1974), S. 36 f.; auch Haseloff und Jorswieck (1970), S. 43 ff.; dort wird der starke Bezug dieses Prinziups zu den Gestaltpsychologen verdeutlicht.

4) vgl. Bergius (1972), S. 81 ff.; vgl. hierzu auch Argyris (1977) und sein Prinzip des "double-loop learnings".

Hier muß sich also der methodische Hintergrund der Trainingsmodelle und ihrer verschiedener Lernschritte an diesen zentralen Lernbedingungen ausrichten. Mangelnden Einsatz dieser Lernprinzipien kann den Lernfortschritt stark verzögern. [1]

---

1) vgl. Bandura und Walters (1963), Bandura (1965, 1969)

E.2.3.3.2 Exkurs: Exploration menschlicher Denkvorgänge

Die Kenntnis menschlicher Denkvorgänge, -abläufe und -potentiale stellt eine wichtige Ergänzung des Theorienspektrums der Lernphänomene dar.
Wie bei den Lernprozessen bietet die Literatur zur Psychologie des Denkens eine Vielfalt an theoretischen Konstrukten. Auch eine rudimentäre Darstellung würde über den Rahmen dieser Arbeit weit hinausgehen. Also werden nur Ansätze beachtet, die speziell für die Aufgabe der Arbeit interessant scheinen.

Für Jorswieck [1] ist Denken das Herstellen von Ordnungen bzw. das Ordnen von Beziehungen der angetroffenen Welt anhand von Gegenständen ebenso wie mit Hilfe von Repräsentationen der Gegenstandswelt. Kriterien hierfür bilden die Begriffe Gleichheit, Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit.
Man spricht aber auch von passiv ablaufenden Aktivitätsflüssen zwischen verschiedenen speziellen Erinnerungsoberflächen, die deren Konturen folgen. Obwohl der Fluß völlig passiv ist, können gewisse künstliche Organisationsmuster, die die Richtung des Flusses beeinflussen, auf der Oberfläche etabliert (d.h. bewußt eingegeben) werden. [2] De Bono identifiziert vier Typen des Denkens:

1.) Natürliches Denken (keine künstlichen Muster)
2.) Logisches Denken (selektive Blockierung des Denkflusses)
3.) Mathematisches Denken/Verwendung fertiger Denkrezepte
4.) Laterales Denken

---

1) vgl. Jorswieck (1974), Sp. 357

2) vgl. De Bono (1975), S. 202 f.

> "Der Zweck des lateralen Denkens ist, den Fehlern und auch den Grenzen der speziellen Erinnerungsoberfläche entgegenzuwirken. Die Fehler können zu falscher Verwendung der Informationen führen. Die Grenzen können verhindern, daß die bereits vorhandene Information maximal genutzt wird. Beim natürlichen Denken treten alle Fehler der speziellen Erinnerungsoberfläche auf. Das logische Denken wird angewandt, um die Fehler des natürlichen Denkens zu vermeiden, aber es ist insofern beschränkt, als es keine neuen Ideen zur maximalen Ausnutzung schon vorhandener Informationen hervorbringen kann. Das mathematische Denken vermeidet Fehler des natürlichen Denkens, indem es ein System errichtet, das sich von der Erinnerungsoberfläche unterscheidet. Die Grenze des mathematischen Denkens ist darin zu sehen, daß es ein System ist, das nur auf der zweiten Stufe angewandt wird, um das Beste aus dem zu machen, was auf der ersten Stufe von der Erinnerungsoberfläche ausgewählt wurde. Keiner dieser drei Typen des Denkens kann die Grenzen der Erinnerungsoberfläche absolut überschreiten, obwohl zwei von ihnen imstande sind, die tatsächlichen Fehler beträchtlich zu reduzieren".
> (De Bono 1974, S. 215)

Die klassischen und modernen Schulen fassen den Denkvorgang zunächst als Aufhellungs- oder Klärungsprozess auf. [1] Dewey gliedert den Denkakt in fünf Schritte:

> "Erstens, man begegnet einer Schwierigkeit; zweitens, sie wird lokalisiert und präzisiert; drittens, Ansatz einer möglichen Lösung; viertens, logische Entwicklung der Folgen des Ansatzes; fünftens, weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablenkung".
> (Dewey 1951, S. 75)

Für die Lerntheorien ergibt sich nach Correll [2] folgende Zuordnung:

---

1) vgl. Orter (1974), S. 133 ff. und die dort angegebene Literatur

2) vgl. Correll (1976), S. 41 ff.

Auf Stufe eins erfolgt das Wahrnehmen und Strukturieren der Situation unter Berücksichtigung der Intentionen oder Erwartungen des Individuums. Ganz im Sinne der Gestaltpsychologie entsteht - in Lewin´s Terminologie - das "Feld" der Bedeutung des Wahrnehmungsbereiches. Die Notwendigkeit, eine Situation in ihren Beziehungen zu durchschauen, ohne sie jedoch gleich klären zu können, ergibt sich aus der Denkphase zwei der Hierarchie. In Phase drei bewegt sich der Mensch, analog zum trial- and error-Gedanken in seiner Vorstellung zwischen verschiedenen Lösungsmöglichkeiten, wobei er zunächst bereits bewährte, im Bedarfsfall aber auch innovative Lösungselemente verwendet. In Stufe vier wird ebenfalls die trial- and error-Theorie angewandt. Wichtig ist dabei:

> "Der Erfolg wird antizipiert, indem die möglichen Folgen des Entwurfs vorweggenommen werden und mit Hilfe der Erfahrung aus ähnlichen Situationen eine Bewertung vorgenommen wird". (Correll 1976, S. 47)

Die Verbindung zwischen Reiz und Reaktion schafft erst dann eine neue Verhaltensform, wenn sie logisch als möglich eingesehen wird. In der fünften Phase des Denkaktes erfolgt die Realisierung der Überlegungen mit entsprechenden Erfahrungsfeedbacks. Der geschilderte Denkprozeß verläuft analog zu den Entwicklungsstufen. Piaget´s und Kohlberg´s [1], setzt aber in dieser Form erst mit dem Reifegrad eines Heranwachsenden bzw. beim "erwachsenen" Individuum ein.

- Spektrum der Denkprozesse

Eine detaillierte Zuordnung menschlicher Lernvorgänge zu den entsprechenden Denkprozessen ermöglicht Guilfords Modell der Struktur des Intellekts. [2] Die drei Kategorien der Zuordnung bestehen aus den Denkoperationen, den sich darin widerspiegelnden Denkinhalten und den Ergebnissen des Prozesses, den Denkprodukten (vgl. Abb. E.2.3.3.2-1).

---

1) vgl. Punkt E 2.3.2.6

2) vgl. Guilford (1968); Guilford und Hoepfner (1966); vgl. auch Klausmeier und Ripple (1973), S. 105 f.

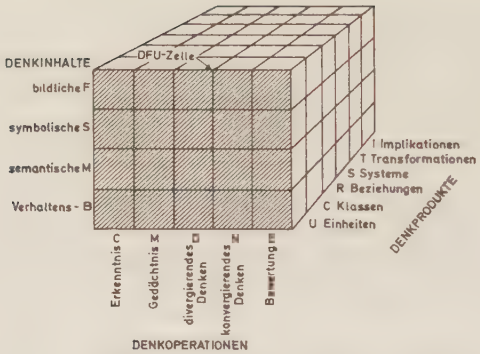


Abb. E.2.3.3.2-1: Modell der Stuktur des Intellekts (Klausmeier und Ripple (1973) S. 106)

Eine detaillierte Analyse der einzelnen Komponenten zeigt auf, daß konkret identifizierte Defizite individueller Denkoperationen bei ausreichendem intellektuellem Potential durch gezielte Weiterentwicklungsmaßnahmen zurückgebildet und damit die gewünschten Denkfähigkeiten verankert werden können. [1] Wer im Training etwa kognitive Strategien entwickelt und heuristische Methoden benutzt, kann als "trainiertes" Individuum, ähnlich "Problemstellungen" wie im Training meist eigenständig mit erhöhter Erfolgswahrscheinlichkeit lösen. [2]

Der fragmentarische Einblick ins menschliche Denken zeigt, daß die Fähigkeit zu höheren Denkprozessen nicht nur ein abstraktes "Schlagwort", sondern Ergebnis konkreter Schulungsprogramme in einer Lehrplangestaltung [3] sein kann. [4]

---

1) Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Komponenten sowie Modellwürfel wird verwiesen auf Klausmeier und Ripple (1973), S. 106-119 und die dort zitierte und kommentierende Literatur.

2) vgl. Skowronek (1970), S. 107 ff. , Punkt 3.2.5.2

3) vgl.Abschnitt 3.2.4

4) vgl. Kluwe (1979), S. 80 ff.

Die Analyse von Schwachstellen in Denkoperationen und deren gezieltes Abstellen bezieht sich häufig auf das Individuum. Hier soll aber im weiteren eine ganzheitlich orientierte, gruppenbezogene Vermittlung von Denkoperationen bzw. Wissensbasen betrachtet werden. Ausgangspunkte sind dennoch die individuellen Bedürfnisstrukturen [1] und Bedarfsschwerpunkte mittelständischer Unternehmen. [2] Ausgehend von einem Grundverständnis menschlicher Denkoperationen bzw. der Möglichkeiten zu deren Manipulation, sind auch die hohen Synergien zwischen den idealtypischen Phasen des individuellen Denkprozesses [3] und den Phasen des strategischen Managements anzumerken.

---

1) vgl. Anhang I

2) vgl. Abschnitt 1.1.3

3) s.o. Correll (1976), S. 41 f.

2.3.3.3 Lerntheoretisches Integrationsmodell

In Weiterbildungs- und Lernprozessen soll das Lernen der Teilnehmer bewußt und gezielt gesteuert werden. Die Darstellung vorherrschender Lehrmeinungen [1] in klassischen Lerntheorien macht zwar die Lernphänomene transparenter und nachvollziehbarer. Ein gezielter Trainingseinsatz und die Interpretation der resultierenden Effekte braucht jedoch einen Bezugsrahmen, der die einzelnen theoretischen Konstrukte zusammenfaßt.
Die Lernpsychologie konzentriert sich dagegen auf das Füllen von Beweislücken eigener Lerntheorien, offenbar schienen die Resultate für ein breit angelegtes Gesamtmodell meist nicht "endgültig" genug. Zwar entspricht z.B. Tolman´s Verbindung von Elementen aus der Gestaltpsychologie und dem Behaviorismus der Idee einer Integration verschiedenartiger Lernelemente. [2] Dabei entstand eine neue, aber wieder wenig integrative Interpretationsvariante komplexer Lernvorgänge. Ausubel bzw. Bruner [3] schufen vier unterschiedliche Lerntypen, decken damit aber wiederum nur einen Bruchteil möglicher Lernformen ab.

Nur wenige Forscher zielen auf eine umfassende Theorie ab, die Fragen eines intelligenten Nichtpsychologen bzw. -pädagogen über häufige Lernvorgänge im täglichen Leben beantworten kann. [4] Deshalb helfen die klassischen Lerntheorien de m pädagogischen Alltag wenig.Die aus den einzelnen Lernphänomenen abzuleitenden Prinzipien sind oft widersprüchlich und/oder trivial. [5] Bandura bzw. Melton [6] wollten dieses Problem durch Verhaltenskontrollsysteme und Kategorien menschlichen Lernens überwinden, konnten sich aber auf breiter Ebene damit nicht durchsetzen.

Eine umfassendere und detailliertere Integration liefert Gagné, [7] der in seinem hierarchischen Lernmodell die acht Arten des Lernens meist mit den Bedingungen der Lernsituation verknüpft.

---

1) vgl. E. 2.3.2 (Exkurs)

2) vgl. Punkt E. 2.3.2.4

3) vgl. Punkt E. 2.3.2.6

4) vgl. Bower und Hilgard (1983), S. 20 f.

5) vgl. Weinert (1976), S. 41

6) vgl. Bandura (1969) und Melton (1964)

7) vgl. Gagné (1975) und Gagné (1969), S. 7

"Die Verwirrung innerhalb der Lernpsychologie hängt in einem nicht geringen Maße mit der Vielzahl konkurrierender Schulmeinungen zusammen, die jeweils mit einem monistischen Erklärungsanspruch prätendieren, alle Lernphänomene abzudecken. Ein wesentliches Ver-dienst von R.M. Gagné besteht darin, die drei wichtigsten Prototypen des Lernens: Reiz-Reaktionslernen, Assoziationslernen und Lernen durch Einsicht in ein Kontinuum aufsteigender Komplexität der Lernbedingungen eingetragen und in insgesamt acht unterscheidbare Lerntypen aufgegliedert zu haben. Er hat damit ihren jeweiligen moni-stischen Anspruch gebrochen und jeden Lerntypus auf eine begrenzte Reichweite seiner Erklärungsmöglichkeiten reduziert".
(Mutschler und Ott 1975, zit. in Siebert und Tietgens 1976, S. 47)

Für Gagné fordert jede neue Lernbedingung eine eigene Art des Lernens. [1] Bedingungscluster reduzieren sie auf acht Haupttypen, [2] wichtig scheint hier weniger die detaillierte Darstellung einzelner Lernarten als das Gesamtmodell in seiner integrativen Funktion für alle beschriebenen Lernarten:
Zentrale Aussage des Gagné´schen Modells bildet die hierarchische Ordnung von Lerntypen. Um zu höherrangigen Lerntypen aufsteigen zu können, müssen zunächst die darunter liegenden Stufen absolviert sein. [3] Piaget´s Entwicklungsmodell legt ebenso wie in abgewandelter Form auch Kohlberg [4] einen ähnlich gearteten Stufenprozeß zugrunde. Für Gagné bedeutet dies, daß mit Ansteigen der Lernkompetenz auch in steigender Zahl Lerntypen höherer Rangordnung zum Einsatz kommen. [5]

---

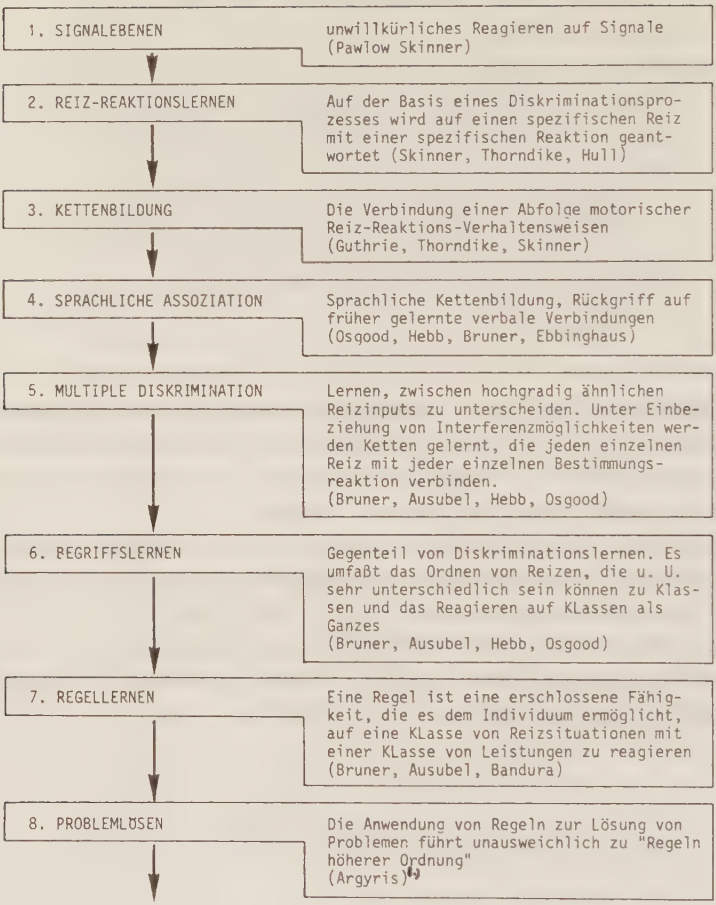
1) vgl. Gagné (19775), S. 26 f.

2) vgl. Weinert (1976), S. 41

3) vgl. Gagné (1975), S. 58 f.

4) vgl. Abschnitt E 2.3.2.6

5) vgl. Gagné (1975), S. 60 f.



nach: Lefrancois (1976) S. 201, Weinert (1976) S. 42 f., Stocker-Kreichgauer (1978) S. 180 f.

Abb. 2.3.3.3-1: Das hierarische Lernmodell von Gagné (nach: Lefrancois (1976), S. 201; Weinert (1976) S. 42 f; Stocker-Kreichgauer (1978) S. 180 f)

---

1) vgl. dazu auch Sargent (1979), S. 76

Vier Konsequenzen aus Gagné´s Integrationsmodell scheinen für ein bedarfsgerechtes Trainingsmodell besonders wichtig.

1.) Die Fähigkeit zur Explikation und Handhabung von Problemen hängt direkt ab vom Beherrschen *aller* Lerntypen.

2.) Betritt ein Lernender einen grundlegend neuen Kontext (vgl. Kap. I) mit eigener Systemlogik und Terminologie, dann muß er unabhängig von Alter und Erfahrung, um höherrangige Lerntypen zu erreichen(bes. Problemlösen), ein Lernprogramm durchlaufen, das vermutlich ab Stufe vier beginnt. Erst dann kann er in seinem Bezugsrahmen erfolgreich Probleme lösen.

3.) Die erfolgreiche Problemhandhabung [1] ist ein zentraler Bestandteil des strategischen Managements, es handelt sich dabei um einen komplexen "Multi-Kontext" Bezugsrahmen. Also sollte ein Trainingsprogramm für S M bei Lernstufe 4 beginnen und bis Stufe 8 konsequent durchgeführt werden. Nach einem Vermittlungsprozeß, der bspw. auf Stufe 7 beim Regellernen endet, kann der Teilnehmer das Konzept eines S M noch nicht anwenden, es sei denn, er hat die Fähigkeit zur Explikation und Handhabung von Problemen aus anderen Kontexten.

4.) Einen Trainingsveranstalter kann dieses Risiko nur schwer einschätzen, also gelten alle Lernstufen Gagné´s inclusive Stufe acht und müssen trainiert werden. Analog zu den im SM eingesetzten, ebenfalls hierarchisch strukturierten Strategiefächern 2) kann ein gewisses "handwerkliches" know-how auf den untersten Stufen des Modells vorrausgesetzt werden. Die basalen Lernstufen bis hin zur "Kettenbildung" braucht ein Trainingsprogramm zum SM vermutlich. Das so verkürzte Modell Gagné´s ist dargestellt in Abbildung 2.3.3.3-2. Diese Modifikation für ein SM wird in Anlehnung an den Strategienfächer als Lernfächer bezeichnet.

---

1) vgl. Abschnitt 2.1.3
2) vgl. E. 1.3: (Exkurs SM)

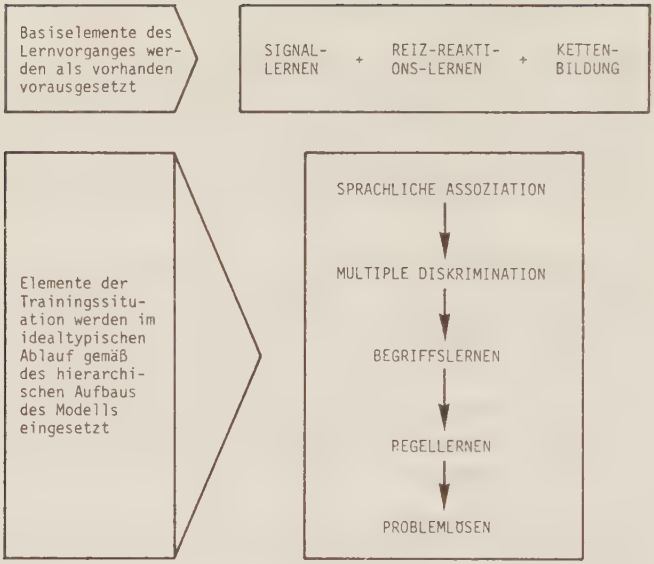


Abb. 2.3.3.3-2: Der Lernfächer

Diese leicht "vergewaltigte" Zusammenfassung der klassichen Lerntheorien soll eine *der* Konstruktions- bzw. Analysehilfen für ein Trainingsprogramm sein.

2.4 Spektrum der Variablen von Lernvorgängen

Die Theorien menschlichen Lernens lassen sich also nicht in eine allgemeine Lerntheorie integrieren, da ihre Kontexte inkommensurabel sind. Hilfskonstruktionen wie Gagné´s hierarchisch organisierte Lerntypen [1] entziehen sich dem ausschließlichen Geltungsanspruch der vielschichtigen Lerntheorien, da sie anerkannt gültige Konstrukte in einem linear organisierten Modell vereinigen wollen. Die einzelnen Theorien gelten so weiter, die "geeignetste" lerntheoretische Ausrichtung kann je nach Trainingssituation leichter ausgewählt werden, andere Theorien müssen also deshalb grundsätzlich nicht abgelehnt werden. Wie bei den Lerntheorien herrscht auch bei den Variablen der Lernvorgänge Erkenntnisvielfalt. Eine standardisierte Einteilung von Lernvorgängen scheint praktisch unmöglich. So stellt Gagné fest:

> "Es gibt so viele Arten des Lernens wie es unterscheidbare Bedingungen des Lernens gibt".
> (Gagné 1975, S. 28)

Also soll nicht nach endgültigen Einteilungskriterien für Lernsituationen gesucht werden, sondern nach Unterscheidungstatbeständen einzelner Lernsituationen. Dabei soll das mögliche Spektrum der Meßgrößen deutlich werden. Zunächst gehen wir davon aus, daß erfolgreiche Weiterbildung über verschiedene Schritte des Lernhandelns zu steuern ist. Der Begriff des Lernhandelns [2] umfaßt ganz allgemein die Einflußfaktoren des Lernvorganges und soll den Umgang mit einzelnen Elementen erleichtern.

> "Allgemein ist "Lernhandeln" dadurch charakterisiert, daß die betreffenden Lernprozesse zielorientiert und effizient geplant, durchgeführt und kontrolliert werden. Lerntechniken, Lernregeln und Lernforderungsprogramme helfen dem Einzelnen, seine für die anstehenden Lernaufgaben individuell angemessene Lernstrategie zu finden und auftretende Lernschwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und zu verringern oder zu bestätigen".
> (Thiele (1983) S. 181)

---

1) vgl. Punkt 2.3.3.3 dieser Arbeit

2) vgl. Thiele (1983), S. 181 ff.

Die Variation der einzelnen Einflußfaktoren soll derart kontrolliert werden, daß im harmonischen Zusammenspiel der Kräfte gezielt lern- und erkenntnistheoretische Höchstleistungen beim Lernenden möglich sind. Die Beteiligten sollen an Schlüsselstellen des Lernens (key-learning points) [1] zu Lernhöhepunkten (peak-learning experiences = PLE) [2] geführt werden. Für größere Lernschübe müssen also laut Abb. 2.4-1 die Variablen des Lernens mit ihren eigenen "Schwingungsgesetzen" zu Punkten höchstmöglicher Harmonie zusammengeführt werden (z.B. Punkt A und B).

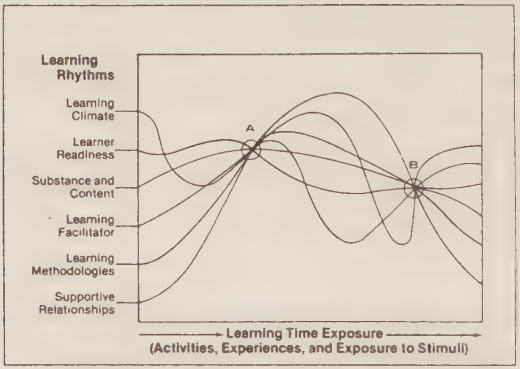


Abb. 2.4-1: Learning Rhythms in Action (Lippit (1979 a), S. 13)

Die PLE sind hier kein mechanistisch zu gebrauchendes Steuerinstrument für Lernprozesse, sondern ein heuristischer Denkrahmen, der für die notwendige Sensibilität und das richtige Vorverständnis bei der Planung von Lernvorgängen sorgt.

Ähnlich soll die Darstellung der Dimensionen des Lernhandelns eher das Spektrum möglicher Einflußbereiche illustrieren als den Entwurf entsprechender Trainingskonzepte kontrollieren (vgl. Abb. 2.4-2). Der Katalog von Dimensionen ist bei weitem zu komplex und offen gestaltet für eine konkrete Planungsgrundlage.

---

1) vgl. Herrmann (1981), S. 11 f.

2) vgl. Lippitt (1979), S. 13 f.; dazu auch Kriegel und Kriegel (1984); Höchstleistungszustand wird definiert als C-Zone

lfd. Nr.	Handlungsdimensionen des „Lernhandelns"	Präzisierung der Handlungsdimensionen
1	Lernender (Wer_1)	Ist-Persönlichkeitsstruktur; Anlagen und Lerngeschichte; Alter; Bildungsvoraussetzungen; psycho-physische Leistungsbereitschaft
2	lernt (Was_1)	Definition des Ausdrucks „Lernen"
3	in bestimmter Art und Weise (Wie)	Lernstil und Phasen des Lernprozesses
4	in bestimmter Situation (Wo und Wann)	Lernort am Arbeitsplatz oder im Unterricht; Zeitpunkt und Dauer des Lernens; Pausen, Lernrhythmus u.a.
5	aus bestimmten Motiven (Warum)	Bildungsmotive, Berufswahlmotive, Status und Prestigemotive, Freizeit und soziale Motive u.a.
6	mit bestimmten Zielen (Wozu)	Lernziel präzisiert nach Lernbereich, Lernzielstufe und Inhaltsaspekt; ggf. Operationalisierung
7	mit bestimmten materialen Mitteln ($Womit_1$)	materiale Lernmittel: schriftlich-visuelle Medien wie Lehrbriefe, Bücher, Magazine, Zeitschriften usw.; auditive Medien wie Tonband, Schallplatte, Sprachlabor sowie audiovisuelle Medien wie Videorecorder, Fernsehen, Filme u.a.
	mit bestimmten operativen Techniken und Methoden ($Womit_2$)	Informationsaufnahme Vorwissen Denken Gedächtnis Kommunizieren (schriftl. u. mündl.)
8	bestimmte Lerngegenstände und -inhalte (Was_2)	Art, Umfang, Schwierigkeitsgrad und Struktur des Lerninhalts
9	mit bestimmten Lernpartnern ($Wer_2 \ldots k$)	Diese Dimension ist nur relevant, wenn selbstgesteuertes Lernen verbunden wird mit Gruppenlernen.
10	mit einem bestimmten Ist-Lernergebnis (Was_3)	Der realisierte Lernerfolg, der am Lernziel zu messen ist.
11	mit bestimmten Konsequenzen (Was_4)	Zum Beispiel für die bessere Bewältigung der beruflichen Aufgaben oder die bessere Erreichung persönlicher Ziele.

Abb. 2.4-2: Handlungstheoretische Strukturierung des "Lernhandelns" (Thiele (1983), S. 182)

- Entwicklung eines Bezugsrahmens

Komplexe Themenbereiche enthalten meist viele unterschiedliche, in der Regel inkommensurable Kontexte. [1] Im Folgenden liegt die Argumentation Jensens (1967) zugrunde, er unterteilt die Variablen zunächst in Lernprozeß-immanente (intrinsic) und situationsbezogene Elemente (extrinsic). [2]
Die "extrinsic-variables" wirken als Rahmenbedingungen restriktiv. [3] Die Wirkfaktoren für den eigentlichen Lernprozeß sind die "intrinsic variables", das wesentliche Untersuchungsobjekt im folgenden Abschnitt. Der Grund: In der Seminarsituation sind "extrinsic-variables" hochgradig vom Veranstalter kontrollierbar und die gelungene Handhabung der "intrinsic-variables" scheint für ein Trainingsprogramm weit wichtiger.

Jensen [4] strukturiert die "intrinsic-variables" in einem dreidimensionalen Schema, dessen Achsen in drei Klassen von Variablen aufgeteilt sind:

1.) Types of learning (Kategorien des Lernens)
2.) Procedures (Prozeßstufen)
3.) Content and Modality (Lernhierarchien)
(Deutsche Übersetzung vom Verfasser)

Damit entsteht ein Kubus (vgl. Abb. 2.4-3) mit wiederum eher heuristischer Funktion und nicht der eines konkreten Anwendungsmodells. Wie beim "Spektrum des strategischen Managements" [5] werden die Beziehungen der Elemente innerhalb des Würfels nicht unbedingt nur linear gesehen, sondern komplex und abhängig von der Situation der Anwender. Obwohl bei den Lernvariablen die Komponenten im Kubus sehr viel schwerer kompatibel zu machen sind, gilt tendenziell auch hier: Die Prozeßstufen des Lernens beziehen sich auf die jeweiligen hierarchischen Lernstufen und sind vom Ergebnis her verschiedenen Kategorien oder Typen des Lernens zuzuordnen. [6]

---

1) vgl. Einleitung und Punkt 2.1.3

2) vgl. Jensen (1967), S. 121

3) vgl. dazu besonders Abschnitt 1.1 bzw. Anhang I

4) vgl. Jensen (1967), S. 123 f.

5) vgl. Kirsch und Trux (1981), S. 331 ff. ; Punkt E.1.3

6) vgl. ebenda S. 331

Hier sind die Analogien zwischen dem strategischen Kubus und dem dargestellten "Lern-Kubus" sehr fruchtbar, da das Trainingsprogramm SM enthalten soll, auf der lerntheoretischen Grundlage des Lernkubus. Vor allem sollen die einzelnen Achsen betrachtet werden, um den eigentlichen Lernprozeß transparenter zu machen. Ziel sind dabei nicht endgültig festgelegte Einteilungen: Das Abwägen der Auswahlmöglichkeiten soll Verständnis für die Komplexität der Variablenzusammenhänge schaffen. Also muß nicht jeder mögliche Lernwürfel innerhalb des Lernkubuses sinnvoll sein.

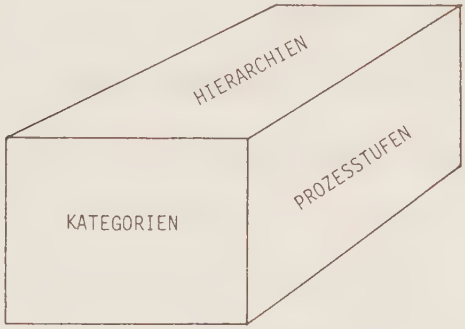


Abb. 2.4-3: Lernkubus

Zunächst werden mögliche Lernhierarchien aufgezeigt, um dann die darauf bezogenen Prozeßstufen zu untersuchen, die schließlich bestimmten Kategorien des Lernens in ihrem Ergebnis zugeordnet werden können.

2.4.1 Hierarchien des Lernens

Die hierarchische Abfolge von Lernprozessen bestimmt vor allem den inhaltlichen Aufbau eines Trainingsprogrammes. Hierarchie ist hier eine Folge voneinander abhängiger Lernschritte bzw. -stufen, die zur Anwendung im betrieblichen Alltag führen, [1] dem erklärten Ziel des Trainings.

- Lernfächer - Gagné

Bei Gagné´s [2] zum Lernfächer reduzierten acht Lerntypen führt der Erwerb bestimmter Kompetenzen, hierarchisch zwingend von der tieferstehenden Lernstufe zur nächsthöheren: Für eine Darstellung des Modells wird auf Punkt 2.3.3.3 verwiesen.

- Vier Lernebenen (levels of learning) - Watson [3]

Während Gagné´s Modell beim absoluten Nichtkönnen einsetzt und die Fertigkeiten des Lernenden über verschiedene Lernstufen logisch aufbaut, untersucht Watson die Abläufe innerhalb einzelner Lernepisoden über die vier Ebenen

1.) Knowing about (zur Kenntnis nehmen)
2.) understanding (zu tiefem Verständnis gelangen)
3.) Acceptance (verinnerlichen und akzeptieren)
4.) Ability to apply (Kompetenz und Fähigkeit zur Anwendung)

---

1) vgl. dazu auch Glaser et al. (1975), S. 15 ff.; und die dort zitierte Literatur zu Lernhierarchien

2) vgl. Punkt 2.3.3.3

3) vgl. Watson (1979), S. 26 f.

Soll diese Einteilung praktisch angewendet werden, so muß die Notwendigkeit der einzelnen Hierarchiestufen als logisch eingesehen werden, der Lernstoff wird abgegrenzt und auf die Ebenen verteilt. Watson´s Hierarchiemodell hat hier sicher auch methodische Folgen. Unterschiedliche Lehrmethoden sind nötig, beim Informationsaspekt, bei der Werthaltung bis hin zur Anwendungskompetenz.

- paritizipativer vs. direktiver Wandlungsprozeß (Hersey und Blanchard)[1)]

Hersey und Blanchard erweitern Watson´s Betrachtungen, indem sie die Beziehung individueller Lernprozesse zu den Lernvorgängen in Gruppen und Organisationen aufzeigen. Der individuelle Lernprozeß wird auf drei Ebenen dokumentiert (knowledge - attitudes - individual behavior), die vierte Ebene bildet der Änderungsprozeß des Gruppenverhaltens. Von Lernstufe zu Lernstufe wachsen Zeitaufwand und Komplexität des Prozesses (= Difficulty). (vgl. Abb. 2.4-1)

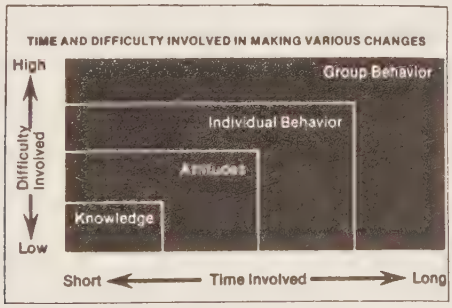


Abb. 2.4-1: Zeitaufwand und Komplexität des Lernprozesses (Hersey und Blanchard (1982), S. 84)

---

1) vgl. Hersey und Blanchard (1982), S. 272 f. sowie (1980), S. 80 ff.

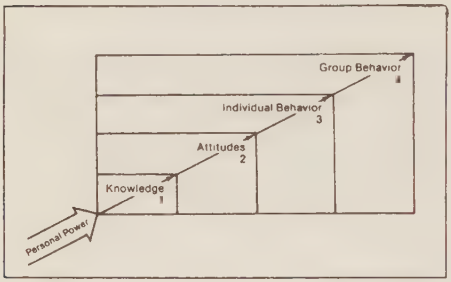
Zwei Grundstrategien leiten einen Prozeß des Wandels ein (vgl. Abb. 2.4.1-2):

1.) partizipative vs.

2.) direktive Prozeßgestaltung. [1]

Sie lassen sich auch mit den Kategorien des top down (2.) und bottom up (1.) [2] sowie Wittes [3] Modell des Fachpromotors (1.) und Machtpromotors (2.) eingrenzen.

(1) partizipative Prozessgestaltung



(2) direktive Prozeßgestaltung

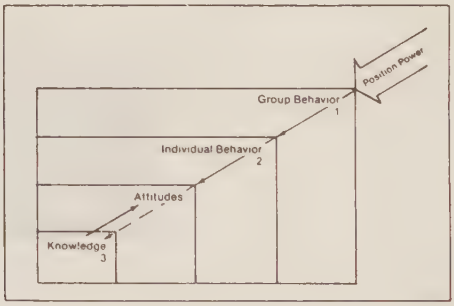


Abb. 2.4.1-2: Partizipative vs. direktive Prozeßgestaltung (Hersey und Blanchard (1982), S. 273/274)

---

1) vgl. Hersey und Blanchard (1980), S. 84 f.

2) vgl. Kirsch et al. (1979), S. 344

3) vgl. Witte (1973), S. 39

Bei der Wahl des geeigneten Lern- bzw. Wandlungsprozesses sind verschiedene Kriterien wie z.B. Organisationsform und -kultur, Lerninhalt, Persönlichkeitsstruktur der Beteiligten etc. gegeneinander abzuwägen. Für ein Trainingsmodell mittelständischer Führungskräfte ist eine Mischform aus beiden Varianten vorstellbar: Zunächst durchläuft das Top-Management (z.B. Eigentümer-Unternehmer- und die engsten Mitarbeiter) einen partizipativen Trainingsprozeß. Soll SM unternehmensweit eingeführt werden, müssen auch Mitarbeiter aus unterschiedlichen Ebenen des Unternehmens trainiert werden.
Dem Naturell mittelständischer Führungsgrundsätze würde entsprechen, daß dieser Lernprozeß dann mittels direktiver Prozeßsteuerung initiiert und durchgeführt wird. [1]

- Heterarchie des Lernens - Bateson [2]

Abweichend von diesen Lernhierarchien entwickelt Bateson eine Folge von Lernstufen, deren Einteilung auf grundlegenden Unterschieden und Kontrastierungen beruht und nicht auf Wichtigkeit bzw. Bedeutung [3] (vgl. Abb. 2.4.1-3).

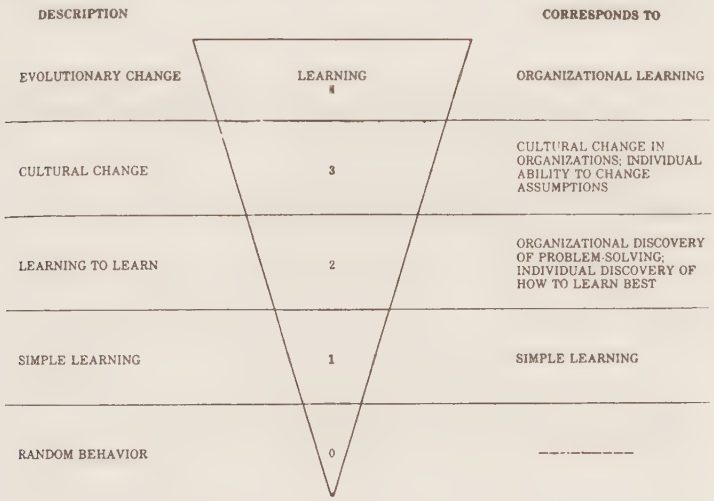


Abb. 2.4.1-3: Heterarchie des Lernens (Rothwell (1983), S. 24)

---

1) vgl. Punkt 1.1.3.3

2) vgl. Bateson (1972 und 1979)

3) vgl. Rothwell (1983), S. 24

Die Lernstufen, besonders die höherrangigen ab Ebene 2, bieten Implikationen für individuale wie organisationale Lernvorgänge. Die Stufen 0 und 1 entsprechen dabei dem von Argyris eingeführten Begriff des single-loop-learnings, die Ebenen 2 bis 4 fallen unter die Kategorie des double-loop-learnings. [1] Sie enthält deutliche Analogien zur evolutionären Sicht fortschrittsfähiger Organisationen. [2] Gagné´s Klassifizierungsschema findet sich bei Bateson insofern wieder, als die Stufen 0 und 1 (single-loop-learning) Gagné´s sehr differenziert dargestellte Ebenen 1-7 zusammenfassen. Lernstufe 8 dagegen wird von Bateson in drei Schritte unterteilt (Stufe 2 bis 4 double-loop-learning). [3] Interessant an Bateson´s Modell erscheint aber ganz besonders die Erweiterung des Lernbegriffes vom individuellen zum organisationalen Prozeß. Hersey und Blanchard [4] sehen dies noch als weitgehend simplexen, additiven Lernprozeß, während dieser Vorgang bei Bateson eindeutig komplexe, eigendynamische Wesensmerkmale trägt. Diese Arbeit soll Rahmenbedingungen für das Führungskräftetraining entwickeln, organisationale Lernphänomene [5] sind jedoch als Designparameter für die Trainingsveranstaltung eher unbedeutend. Das liegt einerseits an dem beschränkten Personenkreis der aktiven Teilnehmer am Strategieprozeß und andererseits an den personalen und führungstechnischen Besonderheiten der mittelständischen Zielgruppe. [6]

---

1) vgl. Argyris (1976) 1977) und Argyris und Schön (1978); Magerison (1984), S. 25. Argyris und Schön (1978) definieren die beiden Lerntypen, bezogen auf Lernprozesse in und von Organisationen wie folgt:
Single-loop learning:
" In these examples, members of the organization respond to change in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they then correct so as to maintain the central features of organizational theory-in use. ..."

Double loop learning:
" We will give the name "double-loop learning" to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions. ..."

2) vgl. E.1.3

3) vgl. Punkt 2.3.3.3

4) vgl. oben

5) vgl. zum organisationalen Lernen: Argyris (1977) und Argyris und Schön (1978)

6) vgl. Punkt 1.3.3.2

Erkenntnisse des organisationalen Lernens fließen also nicht direkt in das Trainingsmodell ein, indirekt sollten Teilnehmer und Trainer aber durchaus Verständnis für die Komplexität der Zusammenhänge und Entwicklungen bekommen

E.2.4.2 Exkurs: Organisationales Lernen

Für organisationales Lernen ist individuales Lernen eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung. Nach reduktionistischer Auffassung sind die Träger von Lernprozessen immer nur Individuen. Lernvorgänge von Systemen sind in der Regel auf individuales Lernen zurückzuführen, das Zusammenwirken der einzelnen Organisationsmitglieder wirkt als Multiplikator. Die Ausbreitung individualen Lernens in Organisationen hat also eine quantitative Komponente, der qualitative Aspekt besteht im Grad des Wandels von Verhaltensweisen oder Bedeutungsinhalten in Gruppen und Organisationen. [1)]
Beim *organisationalen Lernen* [2)] spielen quantitative und qualitative Komponenten zusammen, eine exaktere Eingrenzung scheint für das Managementtraining im Mittelstand nicht notwendig.

- Trainingsrelevanter Lernbegriff

Bei unternehmensexternen Seminaren steht (wie in der vorliegenden Arbeit) der Lernprozeß der teilnehmenden Individuen im Vordergrund. Die Veränderung organisationaler Gewohnheiten und Abläufe im Rahmen nicht autoritativ gesteuerter Lernvorgänge steht jedoch als langfristiges Metaziel meist über dem hier untersuchten breiten Feld einzelner oder verketteter Seminarveranstaltungen. Theorien und Regeln eines Management Development [3)] kommen als Basis langfristig ausgelegter Veränderungsprozesse in Unternehmen hier praktisch nicht zum Einsatz. Der Grund: Ziel dieser Arbeit ist nicht die Erstellung eines Entwicklungskonzeptes für Führungskräfte, sondern eine weitgehend auf die Mikroebene beschränkte Untersuchung der Systeme relevanter Aussagen über die Seminargestaltung beim Managementtraining. Also sind auch die Techniken bzw. der Kontext der Organisationsentwicklung [4)] nicht weiter relevant, da hier die innerbetriebliche Steuerung von Veränderungsprozessen Schwerpunkt der Untersuchung ist.

---

1) vgl. dazu die Ausführung zur paradigmatischen Frage im Rahmen des organisationalen Wandels, Kirsch (1979), S. 17 ff.; vgl. auch Kirsch (1977); Roventa (1979), Kuhn (1967)

2) Ergänzend und analog dazu die Sichtweise Kapplers (1972), S. 103 f., der Struktur als Merkmal von Kollektiven identifiziert und eine Veränderung der Struktur als Lernen interpretiert.

3) vgl. dazu Ulrich und Fluri (1978), S. 215 ff. sowie die Abgrenzung und Fußnoten im Vorwort

4) vgl. Abgrenzung und Fußnoten im Vorwort

Aus der Sicht des Mittelstandes sind die überaus komplexen Bereiche des MD bzw. OD im Zusammenhang mit strategischem Management zunächst sicherlich mit einem so hohen Grad an "Sophistication" ausgestattet, daß die Unternehmen nicht schon bei der ersten Berührung mit einer SM-Konzeption mit den Mechanismen der langfristig gesteuerten Einführung im Unternehmen unnötig belastet werden sollen. Aus evolutionärer Sicht [1] bietet sich zwar auf lange Sicht der Einsatz von Elementen der beiden Entwicklungstheorien (MD oder OD) an, dies scheint jedoch erst nach erfolgreichem Abschluß des zu entwickelnden Seminarpaketes angeraten. Später kann die Trainingssoftware aus diesem "Initialseminarpaket" [2] auch bei unternehmensinternen Seminaren in modifizierter Form eingesetzt werden.

Deshalb interessiert hier der bewußt gesteuerte, kontrollierte organisationale Lernprozeß weniger als die ungesteuerten, fast unbewußt ablaufenden, Erkenntnisfortschritte in Gruppen und Organisationen. Diese Phänomene interessieren besonders, weil sie (parallel oder nach einem externen Führungskräfteseminar) durch die Auslegung und Konzeption eines "Initialseminars" positiv beeinflußt und evtl. aktiv gesteuert werden sollten.
Punkt 2.4.1 stellt dar, daß Veränderungs- und Lernprozesse partizipativ oder direktiv-autoritär gestaltet werden. Beide Formen verändern individuale, aber auch organisationale Verhaltens- und Bedeutungsreliefs. Beide Prozeßverläufe setzen eine treibende Kraft (Personal-Power, Position-Power) voraus, die den Wandel initiiert und mitsteuert. Primäres Ziel unseres Trainingskonzeptes ist die Aktivierung dieser Kraftpotentiale. Als regulative Leitidee für die gesamte Trainingskonzeption kann hier die partizipative Prozeßform gesehen werden. An einer "Initialphase" eines überbetrieblichen Seminars zum SK nimmt zunächst die oberste Führungsebene teil. Die Lern- und Erkenntnisfortschritte erfolgen beim einzelnen aufgrund der bestehenden "Machtverhältnisse" in der Seminarsituation nur bei partizipativer Vorgehensweise. Beim erfolgreichen Abschluß von Phase 2 bzw. 3 des Modells von Hersey und Blanchard [3] muß sich die Firmenleitung in der Regel endgültig für oder gegen die Einführung eines strategischen Managements in ihrem Betrieb entschließen. Um zu erreichen, daß alle restlichen Führungskräfte des Unternehmens ein SM positiv einschätzen und praktizieren, sind wiederum individuale Lernprozesse nötig, die sich nach erfolgreichem Abschluß zu organisationalem Lernen addieren.

---

1) vgl. Punkt E. 1.3 (Exkurs SM) sowie Kirsch et al. (1979), S. 317 ff. und die dort zitierte Literatur.

2) "Initialseminar" soll das einführende Seminar für ein SM im Mittelstand genannt werden.

3) vgl. Punkt 2.4.1

Je nach Führungsstil der Geschäftsleitung und Policy des Trainingsinstituts kann das entweder partizipativ und/oder direktiv-autoritär erreicht werden. Vordergründige Widerstände bei Mitarbeitern können etwa durch die Positionsmacht der Unternehmensleitung gebrochen werden. Dennoch sollte der Lernprozeß der Trainingsphase partizipative Elemente enthalten, nach den Richtlinien für das Erwachsenenlernen. [1)]

- Lernklassen von Organisationen

Unternehmen durchlaufen evolutionäre Entwicklungsstufen unabhängig von Weiterbildungsveranstaltungen, die auch als organisationale Lernprozesse gesehen werden können. [2)] Fünf Kernelemente sind nach Greiner [3)] die treibende Kraft der Unternehmens-
entwicklung.

1.) Alter der Organisation
2.) Größe
3.) Bereits absolvierte oder noch zu bewältigende evolutionäre Phasen des Wandels
4.) Revolutionäre Phasen des Wandels
5.) Wachstumsrate der Branche

Diese kurz- oder mittelfristig nur schwer manipulierbaren Schlüsselfaktoren der Unternehmensentwicklung müssen von der Unternehmensleitung bewußt registriert und explizit in künftige Strategien eingebaut werden. Besonders in der Phase der Differenzierung nach Lievegood [4)] besteht eine hohe Affinität zu wissenschaftlich fundierterUnternehmensführung, Managementtechnik, sowie systematisierter Organisation und Planung. Hier ergänzen sich individuelle Lernprozesse und organisationaler Wandel sehr harmonsich.

---

1) vgl. Punkt 2.3.1, insbesondere Dailey (1984), S. 64 ff.

2) vgl. Punkt 1.1.3.3; Greiner (1972); Velu (1981); Lievegood (1974)

3) vgl. Greiner (1972), S. 38 ff. und Punkt 1.1.3.3

4) vgl. Lievegood ((1974), entspricht den Phasen 2 und 3 in Greiners Modell, vgl. Velu (1981), S. 131 f.; vgl. auch Punkt 1.1.3.3

Also müssen vor der Einführung eines strategischen Managements mit dem Ziel der Verwirklichung einer fortschrittsfähigen Organisation [1] nicht nur die beteiligten Individuen lernen, sondern auch die ganze Organisation sollte gewisse Fähigkeiten entwickeln.Agyris [2] teilt Lernvorgänge von Organisationen (ebenso wie bei Individuen) ein in "einfache" (single-loop) und "komplexe" (double-loop) Erkenntnisprozesse. Die einfachen lösen vor allem, wohlstrukturierte simplexe Probleme, die komplexen Prozesse schlechtstrukturierte "bösartige" Probleme. [3]

Also erfordert die Fortschrittsfähigkeit [4] von Organisationen auch die Fähigkeit zum "double-loop learning" nicht nur beim Individuum, sondern auch beim Unternehmen. Wenn innovativ Lösungswege gefunden und realisiert werden im Sinn eines "double-loop learning", dann entspricht das fast nahtlos den geforderten Systemfähigkeiten:

- zum Erkenntnisfortschritt
- zur Bedürfnisberücksichtigung
- zur Handlungsfähigkeit
- zur Ästhetik. [5]

Aus dem Postulat der fortschrittsfähigen Organisation folgt als letzte Konsequenz, daß nur *die* Unternehmen langfristig ihre Überlebensfähigkeit absichern, die insgesamt also auch auf individualer Ebene das "double-loop learning" erfolgreich praktizieren.

Organisationales Lernen scheint also entscheidend für die Verwirklichung eines SM. Dennoch spricht dieses einführende Seminar in der Gestaltung des Trainings jedoch hauptsächlich die Führungskräfte der oberen Ebenen an, bedingt durch die "typisch" mittelständische Machtstruktur.

---

1) vgl. E.1.3

2) vgl. Argyris (1977), sowie Punkt 2.4.1

3) in Analogie zu Mauthe (1983), S. 98 ff.; sowie Punkt 2.1.3 dieser Arbeit

4) vgl. E.1.3

5) vgl. Kirsch (1981), S. 434 f. und Abschnitt 1.2.3; vgl. dazu auch die Aussagen zum geplanten Wandel bzw. der Auslösefaktoren von derartigen Prozessen:Kirsch et al. (1979)

Die Methodik des organisationalen Lernens soll hier nicht weiter vertieft werden,[1] da der individuumbezogene Trainingsansatz als relevant erkannt ist. Der organisationale Lernprozeß folgt aus reduktionistischer Sicht erst nach erfolgreichem Abschluß individualer Lernvorgänge. Das bleibt Thema künftiger Forschung, wie auch eine Prüfung der Anwendbarkeit des Lernkubuses auf Gruppen und Organisationen.

---

1) vgl. dazu z.B. Argyris (1977), S. 124 f.; Katz und Kahn (1966), S. 390 ff.

2.4.3 Prozessuale Aspekte des Lernens

Für den inhaltlichen Aufbau eines Trainingsprogrammes genügen abstrakt dargestellte Hierarchiemodelle sicher allein nicht. Weiteren Einfluß nehmen etwa die Logik des Lehrstoffes und die Vorbildung der Teilnehmer. Dennoch sollten die empirisch durchaus belegbaren Hierarchie-Stufen des Lernens als Metaregeln in einem Trainingsdesign wieder zu finden sein. Was auf inhaltlichem Gebiet für die Lernhierarchien gilt, streben wir im methodischen Bereich an, indem wir den Ablauf von Lernprozessen untersuchen.

Idealtypisch bewältigt jeder Lernende die einzelnen hierarchischen Lernstufen in einem mehr oder weniger klar strukturierten Prozeß und gilt anschließend als kompetenter Teilnehmer der jeweiligen Stufe. Dieser Prozeß muß methodisch adäquat unterstützt werden. Das Kapitel 3 befaßt sich mit diesem methodischen Instrumentarium. Wie die Hierarchiestufen im letzten Abschnitt sind die Prozeßstufen als Heuristik eines idealisierten Prozeßablaufs zu verstehen.

Aus Kolb´s Kreislaufmodell wird ein hierarchisch gegliederter Lernprozeßablauf entwickelt, der auch für Lernprozesse von Gruppen und Organisationen gelten kann.Als Metaschema schließt Lewin´s Dreistufenmodell die Untersuchung der Prozesse ab.

- Stufen des Lernkreislaufs - Kolb [1)]

In Anlehnung an Watson´s [2)] hierarchische Lernstufen teilt Kolb den Lernprozeß in vier Stufen ein.

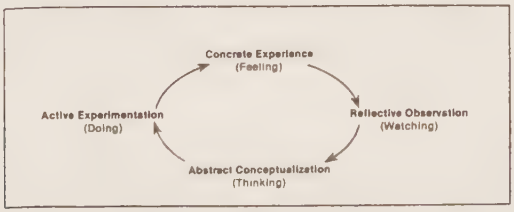


Abb. 2.4.3-1: Vier Stufen des Lernprozesses (Sargent (1979), S. 73)

---

1) vgl. Kolb (1974); Sargent (1979), S. 72 f; Lippitt (1979), S. 16 f.

2) vgl. Punkt 2.4.1

Auch hier werden die emotionalen Aspekte als wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg besonders beim Erwachsenen isoliert dargestellt. Für das geplante Seminarprogramm müssen also aktivitäts- als auch passivitätsbetonte Elemente (thinking, feeling, watching) klar abgegrenzt und berücksichtigt werden. Kolb´s Untersuchungen ergaben, daß in der Erwachsenenbildung [1] die Schwerpunkte ganz besonders auf "Active Experimentation" und "Concrete Experience" zu legen sind. [2]

Besonders wichtig für ein Curriculum [3] und die Unterrichtsplanung: Er differenziert nach Art des vermittelten Inhaltes, der Zielgruppe und dem Geschlecht der potentiellen Teilnehmer. [4] In einer Trainingskonzeption [5] bietet sich Kolb´s Kreislaufmodell als Heuristik für die Gewichtung einzelner Trainingsphasen nach den vier Schwerpunktbereichen an, beim Training selbst sollte man sich jedoch aus Gründen der Schulungsdynamik von einer allzu starren Einteilung lösen.

Außerdem stellt dieser Prozeßverlauf im Mikrobereich (d.h. bei den einzelnen Erkenntnisschritten) sicherlich eine idealtypische Abfolge dar, die mit einer gewissen "Hemdsärmeligkeit" auch im Training verwirklicht werden kann. Auf der Makroebene (d.h. für die Trainingsveranstaltung als Ganzes) entsteht durch diese additive Abfolge einzelner Mikroerkenntnisse eine schwer rekonstruierbare Mischung bzw. Überlagerung der Lernstufen, also tritt in dieser Phase die heuristisch-ordnende Funktion des Modells für den Gesamtablauf in den Hintergrund. Kolb´s Prozeßmodell mischt, streng genommen, noch hierarchische und prozessuale Aspekte des Lernens. Short [6] behandelt dagegen fast ausschließlich einzelne Stufen des Prozesses.

---

1) vgl. Abschnitt 2.3.1

2) vgl. Sargent (1979), S. 73

3) vgl. Abschnitt 3.2.3 und 3.2.4

4) vgl. Sargent (1977), und (1979), S. 74

5) vgl. Kapitel 3

6) vgl. Short (1981), S. 41 f.

-Ablauf des menschlichen Wandels - Short [1)]

Bisher ging es um die *Variablen* des Lernprozesses, jetzt werden die *Elemente des Ablaufs* untersucht. Der Lernende verläßt zu Beginn des Lernprozesses den Status des *Equilibriums* und begibt sich in die Situation der *Verunsicherung* (Disequilibrium), nachdem er mit ungewohntem Lernmaterial konfrontiert wurde. Es folgt die *Inkubationsphase,* in der das Gelernte zunächst "verdaut" wird. Danach folgt die *Reintegration* des Gelernten in die Wissensstrukturen, es wird in der letzten Phase des Lernprozesses, der *Anwendungsphase*, getestet. Nach diesem Schritt ist der Lernende nach diesem idealtypischen Ablaufschema wieder im *Equilibrium.*

Im Gegensatz zu Kolb´s Lernstufen erlaubt dieser Kreislaufprozeß keine Mischung bzw. Verschiebung der Phasen. Diese streng deterministische Sicht des menschlichen Wandels hat für das geplante Trainingsprogramm zwei Implikationen:

1. Die Inkubationsphase und die Reintegration scheinen als sensibelste Lernstufen, die der Seminarverwalter am schwersten beeinflussen kann. Der Lernende darf besonders dann inhaltlich und zeitlich nicht zu sehr belastet werden.

2. Das Seminar hat nur Erfolg, wenn die Teilnehmer im Zustand des Equilibriums die Veranstaltung verlassen. Der behandelte Lehrstoff wird also theoretisch und praktisch in der Laborsituation beherrscht. Eine erfolgreiche Umsetzung im Betrieb hängt dann weitgehend von persönlichen Werthaltungen und organisationalem Umfeld ab, also von schwer beeinflußbaren Faktoren.

---

1) vgl. Short (1981), S. 37 ff. ; dazu auch Levinson (1978); Sheeky (1974); Ferguson (1980); Lippitt (1979),S. 9
Herrmann (1981), S. 13 f. kommt zu einem vergleichbaren Schema wie Short, seine Phasen lauten:
- interest
- preparation
- incubation
- illumination
- verification
- exploitation

Zwar erscheint zunächst das Bild eines Kreislaufes (Short) zur Darstellung des Veränderungsprozesses geeigneter. Besonders beim gehirnphysiologischen Ansatz von Jung greifen wir aber auch auf Herrmann´s Phasenschema zurück.

- Menschliche Veränderungsprozesse - Lewin

Menschlicher Wandel wirkt, wie gezeigt, nicht nur ausschließlich in individualen Lernprozessen. Er kann durchaus in organisationalen Lern- und Erkenntnisfortschritten münden, wenn individuale Lernbemühungen zusammenspielen. Lewin´s [1] Bezugsrahmen menschlicher Veränderungsprozesse erfaßt beide Ebenen und bietet sich als zusammenfassendes Metaschema an.

Das klassische Drei-Phasen-Konzept von Lewin gliedert den Veränderungsprozeß in die Stufen:

1. Unfreezing

Aus dem Entzug der gewohnten Umgebung bzw. Sozialbeziehungen, aus Zweifel an bisherigen Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen und der Aussicht auf Belohnung von Veränderungsbereitschaft entstehen die Voraussetzungen für einen Lernprozeß. [2]

Ziel sind Motivation und Veränderungsbereitschaft.

2. Changing

Die psychologischen Mechanismen der Identifikation und Internalisation [3] werden hier häufig als Grundlage für den Erwerb neuer Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen im Rahmen kontrollierter und gesteuerter Veränderungsprozesse bezeichnet. "Changing" ist erfolgreich, wenn es durch "Unfreezing" motivational unterstützt wird und das nachfolgende "Reefrezing" das "Neue" integriert.

---

1) vgl. Lewin (1947); Hersey und Blanchard (1980), S. 93 ff.

2) vgl. Schein (1961), S. 59 ff.; Gebert (1974), S. 31 f.

3) vgl. Kelman (1958), S. 51 ff.; zit in: Hersey und Blanchard (1980), S. 94

3. *Refreezing*

Fortlaufend bzw. periodisch vermittelte Lernmotivationen (reinforcement = rewards und incentives) in einem veränderungsfreudigen Umfeld sind die idealtypische Bedingung für ein gelungenes "Refreezing".[1] Eine Stabilisierung des Gelernten fällt Individuen besonders leicht, wenn sich die entsprechenden Gruppennormen und die kulturellen, politischen und strukturellen Bedingungen der näheren Umgebung (z.B. Unternehmen) schon analog gewandelt haben.

Bei mittelständischen Führungskräften folgt aus dem Spannungsfeld individualer und organisationaler Veränderungen, daß zunächst der im Unternehmen stark dominierende Eigentümer-Unternehmer bzw. der enge Kreis von Führungskräften nach einem eigenen erfolgreichen Lernprozeß das fruchtbare Lernumfeld für die Managementkollegen oder die unteren Ebenen aufbereiten müssen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Hersey und Blanchard über partizipativ und direktive Lernprozesse. [2]

Das Ergebnis der einzelnen Prozeßverläufe hängt meist direkt von spezifischen Hierarchiestufen des Lernens ab und läßt sich gewissen Lerntypen bzw. Kategorien zuordnen. Sie sollten dann eine Verbindung zu den inhaltlichen Komponenten eines Trainingsprogrammes herstellen, so daß die Variablen des Lernprozesses nach den Inhalten bewußt gesteuert werden können.

---

1) vgl. Hersey und Blanchard (1980), S. 94

2) vgl. Punkt 2.4.1

2.4.4 Lernkategorien

Jetzt werden zwei alternative Kategoriengebäude vertieft: Ein Ansatz aus der Gehirnphysiologie und zwei aus der Unterrichts- bzw. Sozialpsychologie. Das deckt zwar nicht das Gesamtspektrum möglicher Kategorien ab. Beim Übereinanderlegen der Ansätze wird aber deutlich, daß sie trotz fundamentaler Unterschiede zu ähnlichen Schlußfolgerungen und Einteilungen führen.

- Gehirnphysiologischer Ansatz - Jung [1)]

Die menschliche Informationsverarbeitung wird in verschiedenen Modellen [2)] des HIP (Human information processing) erklärt, aber es konnte sich keines bislang eindeutig durchsetzen. Die Hauptrichtungen beschäftigen sich mit der Rekonstruktion heuristischer Informations- und Entscheidungsmodelle [3)] und der Abstimmung der kognitiven Komplexität von Informationen zwischen Objekt und dem verarbeitenden Subjekt. [4)] Für die Managementproblematik scheint Jung´s ursprünglich stark neurologisch orientierter HIP-Ansatz besonders geeignet: [5)]

Das menschliche Gehirn besteht aus linker und rechter Gehirnhälfte, nachweislich sind der linken Hemisphäre die logischen, analytischen Denkoperationen, der rechten Hemisphäre die kreativen, induktiven Vorgänge zuzuordnen.[6)] Also wurden Individuen in rechts- bzw. linksseitig dominierte Persönlichkeiten klassifiziert [7)] und Managementfunktionen auf beide Hemisphären aufgeteilt. [8)] Eine Synthese der "Hemisphärenschwerpunkte" von beruflicher Aufgabe und Individuum wird in der neueren betriebswirtschaftlichen Literatur breit behandelt.

---

1) vgl. Jung (1971)

2) vgl. Toggart und Robey (1981), S. 118 ff.

3) vgl. Mintzberg et al. (1976) sowie Newell und Simon (1972)

4) vgl. Schröder et al. (1967); Driver (1979)

5) vgl. Toggart und Robey (1981), S. 188

6) vgl. Jung (1971)

7) vgl. Kirsch (1983), S. 400 f.; Toggart und Robey (1981), S. 191 ff.; Lim (1982), S. 62 ff.

8) vgl. Mintzberg (1976); Toggart und Robey (1981), S. 190 f.; Agor (1983), S. 79 f.; Kirsch (1983 a), S. 400 f.

> "... individuals who make good planners appear to exhibit the strengths of the left hemisphere processor while good managers exhibit the strengths of the right. ... planners and managers would both be more proficient if they could draw at will on the processing style appropriate to the circumstances. Mintzberg states that a major thrust in organizations since Frederick Taylor´s work has been to shift management activities out of the intuitive realm into that of conscious analysis. But managers need to overcome this bias and carefully di-stinguish those activities which should be handled analytically from those "which must remain in the realm of intuition, where, in the meantime, we should be looking for the lost keys to management"
> (1976, p. 58 , Mintzberg (d.Verf.))
> zit. aus Toggart und Robey (1981), S. 189

Diese Erkenntnisse beeinflussen auch Inhalt und Ablauf von Trainingsveranstaltungen. Trotz Mintzberg´s strenger Trennung zwischen "linkslastigen" (= Planen) und "rechtslastigen" (= Improvisieren) Führungskräften [1] folgt aus der "Hemisphärentheorie":

Management-Trainingsprogramme können nur dann erfolgreich sein, wenn sowohl beide Gehirnhälften getrennt als auch im Zusammenspiel (Grundlage für Kreativität) [2] ganz bewußt eingesetzt werden. [3]

Level of Application	The Three Brain Styles in Organizations		
	Left	Integrative	Right
Type of Organization Where Predominant	Traditional Pyramid	Dynamic	Open, Temporary or Rapid Change
Management Style Emphasized	Deductive, Objective	Deductive, Inductive used as Appropriate and Interchangeably	Inductive, Subjective
Example of Settings Where Most Effective	Quantitative Applications Where Data Bases Are Available	Problem-Solving Labor-Management Negotiations	Projection When New Trends Are Emerging, Crises, Intelligence, Holistic Health
Example of Applications Stressed	Model Building, Projection	Team Building, Synergistics	Brainstorming, Challenge Traditional Assumptions
Occupational Specialty Used Most Often	Planning, Management Science, Financial Management, Law Enforcement and the Military	Top Policy Management and General Administration, Intelligence	Personnel/Counseling, Health, Organizational Development

Abb. 2.4.4-1: Brain Styles in Organizational Management (Agor (1983), S. 79)

1) vgl. Mintzberg (1976), S. 53 f.; Toggart und Robey (1981), S. 190

2) vgl. Herrmann (1981), S. 13 f.

3) vgl. Mintzberg (1976), S. 58; Agor (1983), S. 80 f.; Springer (1983), S. 94 f.; Toggart und Robey (1981), S. 194 f.; Strauch (1984); Martin (1983), S. 14

In einer erweiterten "Brain-style-Theorie" [1] können beiden Hemisphären und auch ihrer integrativen, kreativen Kombination konkrete Führungsstile und Funktionen zugeordnet werden (vgl. Abb. 2.4.4-1):
Im Mittelstand dominiert der stark rechtsseitige Führungsstil im Sinne eines "muddling through",[2] also sollten die Teilnehmer mit linksseitigen analytischen Methoden und Techniken vertraut gemacht werden.
Sie sollten lernen, wie man diesen analytischen Führungsstil in die bestehende Form der Betriebsführung integriert. Also ist die Zusammenführung beider Hemisphären (whole brain approach) zu einem integrativen dynamischen Gleichgewicht entscheidend. [3] Erst so können Krisen bewältigt oder vermieden werden.
Eine Verbindung des erweiterten "Brain-style" Gedankens mit Stufen des Lernprozesses verdeutlicht Möglichkeiten einer Umsetzung der Ansätze für Trainingszwecke [4] (vgl. Abb. 2.4.4-2).

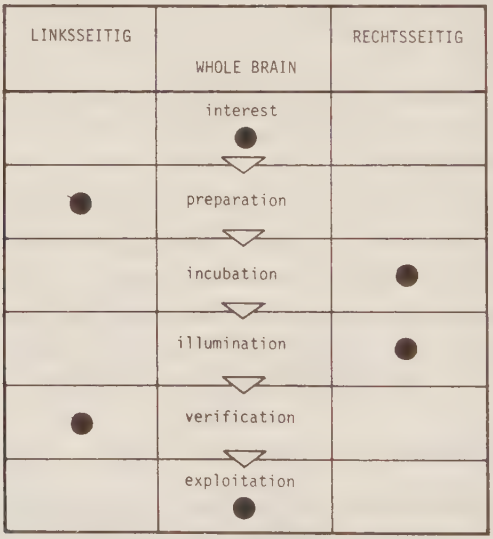


Abb. 2.4.4-2: Die Verbindung von Prozeß und Kategorien des Lernens (Herrmann (1981), S. 14)

Auf der Basis der sechs Stufen des Lernprozesses läßt sich eine hemisphärenorientierte Unterrichtsstrategie entwickeln.

---

1) vgl. Agor (1983), S. 79 f.
2) vgl. Kirsch (1983 a), S. 400 f.
3) vgl. Springer (1983); Agor (1983), S. 79 f.
4) vgl. Herrmann (1981), S. 13 f.; Punkt 2.4.3; vgl. Herrmann (1981), S. 14 f.

Sie empfiehlt zur methodischen Unterstützung der Trainingssequenzen den Einsatz abgestimmter Lehrmethoden: [1]

- linksseitige Prozesse:	traditionelle, eher passive als aktive Methodenausrichtung
- rechtsseitige Prozesse:	interaktive, gruppendynamische, innovationsfördernde Methodenunterstützung
- whole-brain Prozesse:	kompetitive, aktive Methoden

Jung´s Ansatz baut auf den physischen Grundlagen des menschlichen Gehirns auf. Ergänzend werden jetzt zwei Ansätze aus der Unterrichtspsychologie entwickelt: Die Basis von Bloom´s Taxonomien ist ein psychologisches "Schubladensystem", Russell klassifiziert nach Komplexität der erworbenen Fähigkeiten.

- Lernzieltaxonomien - Bloom [2]

Taxonomien sind in hierarchische Klassen [3] geordnete Lernzielkataloge. Aus den zu vermittelnden Inhalten werden Schlagwortkataloge entwickelt, die Grundlage der Unterrichtsvorbereitung. Es gibt drei Kategorien von Lernzielen: kognitive, affektive und psychomotorische. [4]

> "Der kognitive Bereich ... schließt solche Lernziele ein, die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten behandeln ... der affektive Bereich ... schließt Lernziele ein, die Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeigneten Anpassungs-vermögen beschreiben".
> (Bloom 1976, S. 20/21)

---

1) vgl. auch Abschnitt 3.2.5

2) vgl. u.a. Bloom et al. (1972)

3) vgl. ebenda, S. 31. Blooms Hauptklassen bzw. Taxonomiestufen bilden:
1. Wissen, 2. Verstehen, 3. Anwendung, 4. Analyse, 5. Synthese, 6. Bewertung
vgl. dazu auch Punkt 3.2.4.3.

4) vgl. ebenda, S. 20; Perlitz und Vassen (1976), S. 9 ff.

Der dritte Bereich erfaßt manipulative oder motorische Fähigkeiten. Er rundet häufig nur die beiden ersten Bereiche ab und beschäftigt die Literatur kaum.
In der Trainingspraxis hängt die Gewichtung der drei Bereiche stark von den Weiterbildungszielen der Veranstaltungen ab. Speziell die anglo-amerikanische Literatur unterscheidet hier häufig zwischen kognitiven und behavioristischen Modifikationen [1] (cognitive vs. behavior modification). [2] Der zweite Komplex deckt den affektiven und den psychomotorischen Bereich nach Bloom ab.

Die Veränderung komplexer Verhaltenssysteme muß behutsam durch Maßnahmen [3] der "behavior modification" (auch reinforcement theory oder operant conditioning) [4] gesteuert werden. Erlernen und Auslöschen gewisser Verhaltensweisen bzw. Lerninhalte kann so unterstützt werden. Die artverwandten, aber wesentlich analyseintensiveren Methoden der Psychotherapie haben sich in der betrieblichen Weiterbildung wegen des hohen Zeitaufwands und des intimen persönlichen Engagements nicht bewährt. [5]

Wegen der manchmal auch emotionalen Widerstände bei mittelständischen Führungskräften gegen moderne Managementtechniken sollten behavioristische (bzw. psychotherapeutische) Module konsequent in ein Trainingsprogramm eingebaut werden, um sie bei Bedarf einzuschieben.

Zurück zu den Bloom´schen Lernkategorien: Ausgehend von der komplexen Thematik einer strategischen Unternehmensführung müssen wohl alle zwei bzw. drei Bereiche berücksichtigt werden. Keiner der Bereiche läßt sich also konsequent aus einem Trainingsprogramm hinausdefinieren, wenn inhaltliches Verstehen (kognitiv), Akzeptanz (affektiv) und die Möglichkeiten zur Umsetzung in die betriebliche Realität (kognitiv/affektiv/psychomotorisch) von Unternehmensstrategien erreicht werden sollen. Der Begriff des "conceptual learning" kombiniert "cognitive und experiental learning" simultan.[6]

---

1) vgl. Jones (1984), S. 55 f.; Harman und Evans (1984), S. 67 f.

2) für "behavior modification" wird auch synonym der Begriff des "experiental learning" eingesetzt (vgl. Marshak (1983), S. 73)

3) vgl. Hersey und Blanchard (1980), S. 89 f.

4) vgl. ebenda, S. 88

5) vgl. Hersey und Blanchard (1980), S. 91

6) vgl. Marshak (1983), S. 74; analog dazu entwickeln Blake und Mouton (1984), S. 60 ff. den Begriff der "Synergogy".

Marshak charakterisiert diese Form des Lernens folgendermaßen:

> "In short, both learning modes occur at the same time. The advantages to this .... combination are significant. First, it reduces the boundary between abstraction and specifics. Second, the two modes of learning are mutually reinforcing. Third, the process itself models the linkage between theory and action. Fourth, the learning is synergistic rather than linear. Fifth, different learning styles or preferences of participants are simultaneously addressed. Finally, participants not only think about the linkages, but directly experience them. Therefore, the probability of successful internalization and the ability to apply the theory or concepts are increased".
> (Marshak 1983, S. 74)

Gleichzeitig werden die drei wichtigsten Schritte zur Verwirklichung dieser Kombination entwickelt.

> "Identify the essence of the theory or concepts to be learned, leaving out frills, flourishes and elaborations, identify situations that will generate and highlight the phenomena described by the essence of the theory or concepts identified; Merge the first two steps into a structured situation in which the task focuses on the conceptual content, while the process and dynamics replicate the phenomena described by the theory or concepts. Emphasis should be placed on essence and simplicity to keep all data and dynamics highly focused on the main point(s) to be learned".
> (Marshak 1983, S. 74)

Schule und Berufsbildung benutzen häufig das auf Bloom´s Taxonomie von Lernzielen aufbauende Design von Trainingsveranstaltungen.[1] In dieser Arbeit ist sie eine wichtige Grundlage für den Entwurf eines Weiterbildungsmodells und für das Design eines Lehrplanes. [2]

- Kontinuum von Fähigkeiten - Russel [3]

Zum Abschluß der Lernkategorien aus dem Lernkubus sollen entlang eines Kontinuums organisierte Lernkategorien untersucht werden, um so ihre Zusammenhänge zu erfassen.

---

1) vgl. Dubs (1974), Abschnitt 3.2.4

2) vgl. Punkt 3.2.4.3 und Anhang II

3) vgl. Russell (1983), S. 18 ff.

Persönliche Werthaltungen sind demnach ein Filter vor jedem Erwerb individueller Fähigkeiten. Diese "attitudes" können sich zwar in der Fortbildung verändern (oder manipulativ beeinflußt werden), zunächst sind sie aber als gegeben vorauszusetzen und gelten als wichtige Steuergröße für Methodeneinsatz, Inhalt von Trainingsveranstaltungen und Seminarangebot. [1]

Die Elemente des Kontinuums: (vgl. Abb. 2.4.4-3)

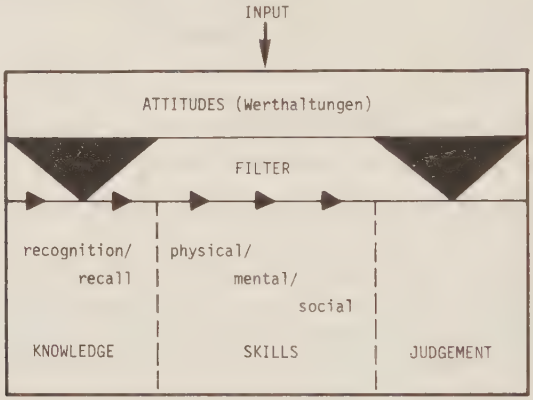


Abb. 2.4.4-3: Elemente des Kontinuums von Fähigkeiten (nach Russell (1983), S. 19)

Die einzelnen Elemente überlagern sich zwar teilweise, trotzdem muß aber versucht werden, sie zum Zweck der geeigneten methodischen Unterstützung im Trainingsprogramm möglichst klar zu trennen. Während des Fähigkeitenzuwachses muß also zunächst eine angemessene Datenbasis (knowledge) wissenswerter Informationen (zunächst als Wiedererkennungswissen, dann als abrufbares gespeichertes Wissen) aufgebaut werden. Dann werden physische, geistige und soziale Fähigkeiten (Skills) entwickelt. Dabei gibt es keinen absolut gültigen Maßstab für Fähigkeiten, zudem muß der Erwerb von Fähigkeiten mit Übung verbunden sein. [2]

---

1) vgl. Anhang II

2) vgl. Russell (1983), S. 22

In einer Beurteilungs- oder "Judgement"-Stufe werden die bis dahin erworbenen Fähigkeiten zusammengefaßt, umgesetzt und verwertet. Ziel ist eine erfolgreiche Handhabung von wohl-strukturierten "gutartigen" und schlecht-strukturierten "bösartigen" Problemen in Entscheidungsprozessen. [1] Das entfaltete Kontinuum der Lernkategorien zeigt, daß alle Stufen beim Aufbau von Weiterbildungsseminaren komplexen Inhalts wie dem des strategischen Unternehmensführung berücksichtigt werden müssen. Dabei besteht die Gefahr auf der Stufe der reinen Informations- und Wissensvermittlung zu verharren. Sie verlangt nach dem konsequenten Aufbau von "Skill"- und "Judgement"-Potentialen bei den Teilnehmern.

Hier schließt sich der Kreis hin zu den Hierarchien des Lernens. [2] Die Konzeption des Lernkubuses bedingt eine Überlagerung kategorialer und hierarchischer Stufen und bildet die eigentliche, umfassende Erklärungsdynamik des Modells.

---

1) vgl. Punkt 2.1.3

2) vgl. Punkt 2.4.1

2.4.5 Anwendungsperspektiven des Lernkubus

Das Modell des Lernkubus sollte ein Erklärungsmodell bzw. einen Bezugsrahmen menschlicher Lernvorgänge zur Anwendung bei Schulungsmaßnahmen für Führungskräfte schaffen. Der Bedarf für ein solches Modell wurde abgeleitet aus der Analyse "klassischer" Lerntheorien. [1] Diese meist inkommensurablen Erklärungsansätze zu Phänomenen des Lernens lieferten eine als *"Mikroperspektive"* zu bezeichnende Detailanalyse mit hauptsächlich *molekularen* [2] Implikationen für die Gestaltung von Trainingsprozessen. Diese molekularen Ansätze können zwar Detailvorgänge des Lernens unterstützen, bilden aber nur Teilansätze einer umfassend gestalterischen Konzeption des Trainings. Um aber, wie in Punkt 2.1 dargestellt, Fehler der III. Art zu vermeiden, sollte man sich zunächst von der Mikroperspektive lösen. (Die zur Vermeidung von Fehler der I. und II. Art sicherlich gute Dienste leistet.) Aus der *"Makroperspektive"* ist nach der Untersuchung der Variablen von Lernvorgängen ein Überblick über bestimmte Lerntypologien möglich. Der aus den verschiedenen Typologien zusammengesetzte Lernkubus ergibt im Einzelnen, aber auch im modellhaften Zusammenspiel ein *molares* Instrumentarium zur Unterstützung des Entwurfs umfassenderer Schulungsansätze (vgl. Abb. 2.4.5-1). Molares Vorgehen setzt jedoch ein hohes Maß an "Hemdsärmeligkeit" im Umgang mit dem Methodenspektrum für Problemlösungen voraus. [3]

Für den Lernkubus bedeutet die Annahme eines "molaren" Charakters, daß seine Anwendung auf ein Trainingsprogramm hilft, bei sehr hemdsärmeligem Einsatz "das richtige Holz zu hacken". Als heuristisches Instrument sollte der Lernkubus also nicht zu sehr "beim Wort" genommen werden. "Das Holz richtig hacken" soll nicht das Ziel eines ersten Entwurfes für ein Trainingsprogramm sein. [4] Dazu kann man in den nächsten Entwicklungsphasen des Modells etwa die "klassischen" Lerntheorien heranziehen. Insgesamt grenzt eine "Makroperspektive" erst einmal *Aufbau* und *Ablauf* von Trainingsmaßnahmen in groben Zügen ein. Eine "Mikroperspektive" kommt dann besonders bei der *Steuerung individueller Lernvorgänge* zum Einsatz. Die beiden Perspektiven hängen inhaltlich stark zusammen.

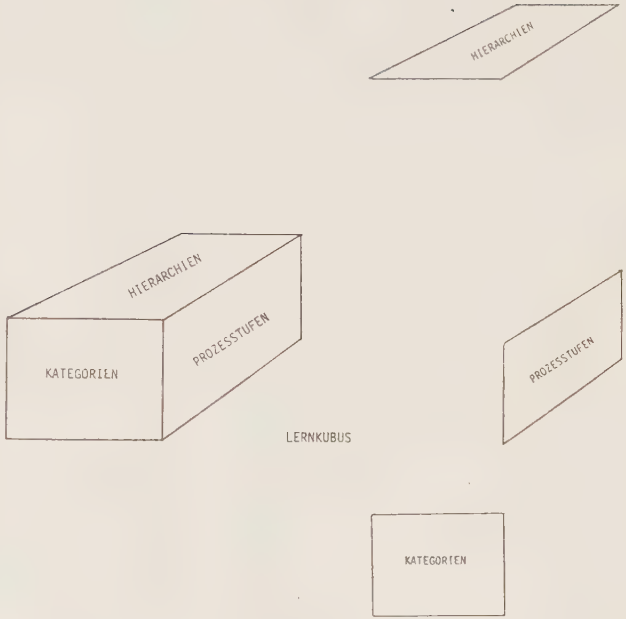
---

1) vgl. Abschnitt E. 2.3.2

2) vgl. Fleischmann (1984), S. 285 ff.; Reichert et al. (1984), S. 209 f.; Kirsch (1983 a), S. 415 ff.

3) vgl. Kirsch (1983 a), S. 415 ff.

4) vgl. Einleitung und die dort präzisierte Vorstellung einer iterativen Modellentwicklung



GAGNE	WATSON	HERSEY + BLANCHARD	BATESON
1. Signallernen 2. Reiz-Reaktionslernen 3. Kettenbildung 4. Sprachliche Assoziation 5. Multiple Diskrimination 6. Begriffslernen 7. Regellernen 8. Problemlösen	1. Knowing 2. Understanding 3. Acceptance 4. Ability to apply	1. Knowledge 2. Attitudes 3. Individual Behavior 4. Group Behavior	1. Random behavior 2. Simple learning 3. learning to learn 4. Cultural change 5. Evolutionary change

KOLB	SHORT	LEVIN
1. Reflective Observation (Watching) 2. Abstract Conceptualization (Thinking) 3. Active Experimentation (Doing) 4. Concrete Experience (Feeling)	1. Equilibrium 2. Verunsicherung 3. Inkubation 4. Reintegration 5. Anwendung 6. Equilibrium	1. Unfreezing 2. Changing 3. Refreezing

JUNG	BLOOM	RUSSELL
1. linke Hemisphäre (integrative Hemisphäre) 2. rechte Hemisphäre	1. Kognitiver Bereich 2. Affektiver Bereich 3. Psychomotorischer Bereich	1. Knowledge 2. Skills 3. Judgement

Abb. 2.4.5-1: Spektrum der Erklärungsansätze im Lernkubus

Für den Einsatz des Lernkubus gilt, ergänzend zu den Beziehungen zwischen den Dimensionen:[1] Die Mehrfachbelegung der Dimensionen mit verschiedenen Erklärungsmodellen schafft zunächst ein hohes Maß an Komplexität. Das gilt besonders für den Versuch, die Modelle der einzelnen Dimensionen in Bezug zu setzen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Die Komplexität vervielfacht sich noch, wenn die verschiedenen Modelle verschiedener Dimensionen in eine lineare Beziehung gesetzt werden sollen. So können zwar die Potentiale einzelner Modelle erkannt werden, für die konzeptionelle Entwicklung der ersten Version eines Trainingsprogrammes ist diese Perspektive jedoch zu *molekular* ausgerichtet.

Also sollten zunächst die Oberbegriffe der einzelnen Dimensionen (Hierarchie, Prozeß, Kategorie) in ihren steuernden Funktionen auf Ablauf und Aufbau eines Trainingsprogrammes verwendet werden. Dabei ist ein erhebliches Maß an Hemdsärmeligkeit angebracht. Die Bedeutung der einzelnen Modelle innerhalb der Dimensionen tritt dabei zunächst in den Hintergrund. Ihre Erklärungs- und Strukturierungspotentiale werden nur sehr punktuell in heuristischer Weise eingesetzt. Erst nach einer Erprobungsphase des Trainingsmodells sollten, im Sinne einer iterativen Fortentwicklung und Methodenverfeinerung die verschiedenen Modelle innerhalb der Dimensionen explizit in die Modellversion II des Programmes einfließen. [2]

Den *Rahmen* eines Trainingsprogrammes bilden also (Ziel-)*Kategorien* und (Inhalts- bzw. Verhaltens-) *Hierarchien* des Lernens. Zur Vermittlung eines Inhalts (wie dem der strategischen Unternehmensführung), könnte der hierarchische *Aufbau* der einzelnen Lernfortschritt umgesetzt werden in den *Aufbau* des Programmes. Das fordert eine hierarchisch-mechanistische Konstruktion einzelner, in sich abgrenzbarer Trainingsmodule, ohne starr an dieser formalen Verstellung festzuhalten. Hier soll sie ebenso wie bei den Kategorien und Prozessen, nur als flexibel zu handhabende Gestaltungsheuristik in den Entwurf eines Programmes einfließen.

Für die (Ziel-)*Kategorien* bedeutet das, daß abhängig von der jeweiligen Hierarchiestufe eine "passende" Kategorisierung ermittelt wird. Im nächsten Schritt werden diese Zielvorgaben mit einem entsprechenden *Methodenspektrum* [3] systematisch weiter angestrebt.

---

1) vgl. Punkt 2.4

2) vgl. Vorwort

3) zu Lehrmethoden Abschnitt 3.2.5

Jeder enger abgrenzbare, ununterbrochene Trainingsabschnitt oder abgeschlossene Lernprozeß im Sinne der dritten Dimension des Lernkubus sollte ebenfalls durch geeignete Methoden gesteuert werden. Die Ablaufmodelle nach Kolb, Short und Lewin können teilweise zwar auch als Heuristik zur Steuerung des Gesamtprogrammes herangezogen werden, dienen aber vor allem als Planungshilfe bei einzelnen Lernabschnitten.
Die Konzeption eines Trainingsprogrammes betrifft also zuerst dessen *Aufbau*, ein Produkt der Inhaltsklassifikation nach hierarchischen Lernstufen von Zielkategorien.

Der *Ablauf* des Gesamtprogrammes wird abgeleitet aus der hierarchischen Folge von Lernabschnitten. Die einzelnen *Lernabschnitte* verlaufen gemäß der Prozeßmodelle, die methodische Ausgestaltung ergibt sich dabei wiederum aus den Zielkategorien.

Zusammenfassung:

Das vorliegende Kapitel sollte das lerntheoretische Umfeld von Schulungsmaßnahmen erfassen und hat eine Vielfalt direkt oder indirekt verwendbarer Erkenntnisse gebracht. Der Lernbegriff wurde auf die betroffenen Alters- sowie Berufsgruppen (Führungskräfte) bezogen, die verschiedenen Ebenen der Lernsituationen in einem offenen Systemmodell dargestellt. Metaregeln zum Prozeß der Kommunikation ergänzten die Sichtung grundlegender Trainingsaspekte.
Anschließend wurde der Lernprozeß nach molaren (Abschnitt 2.4) und molekularen (Abschnitt E. 2.3.2) Gesichtspunkten analysiert.
Mit dem Ziel erster robuster Schritte für das Design eines Trainingsprogrammes wurde die molare "Makroperspektive" vertieft und ein dreidimensionales Modell gebildet. Dieser Lernkubus hilft bei Fragen von Aufbau und Ablauf von Trainingsprogrammen. Das heuristische Gerüst dieses lerntheoretischen Bezugsrahmens soll in Kapitel 3 mit dem notwendigen "Fleisch" versehen werden, um konkrete Gestaltungshinweise für ein erstes Trainingsmodell zu liefern (dokumentiert in Anhang II). Hemdsärmeligkeit im Detail soll wieder dazu beitragen, die wirklich relevanten Aspekte der Gestaltung zu erfassen.

3. Elemente eines Trainingskonzeptes für den Mittelstand - Eingrenzung von Designparametern für ein Führungskräftetraining

Diese Arbeit soll vor allem *Metaregeln* für die Erstellung eines Trainingsprogrammes für Führungskräfte im Mittelstand liefern. Gegenpol zu den theoretischen Erörterungen in Kapitel 2 ist die in Anhang I dokumentierte empirische Studie (um beide Erkenntnisperspektiven zu eruieren). Für einen konkreten Entwurf eines Trainingsprogrammes mit SM benötigt man jedoch noch ein Gerüst praktikalber Konstruktionselemente.
Diese sollen im folgenden Abschnitt erarbeitet werden.

Bisher wurden die Begriffe Trainings-/Schulungsprogramm und Trainings-/Schulungskonzept praktisch gleichgesetzt.
Das geschah bewußt, um eine vorzeitige Einengung der untersuchten Themen zu vermeiden.
Jetzt werden diese Begriffe differenziert eingesetzt.
In diesem Kapitel sollen die lerntheoretischen Erkenntnisse des Kap. 2 und die Daten aus der empirischen Untersuchung [1] zu Elementen eines *Trainingskonzeptes* verarbeitet werden. So soll ein erstes, sehr hemdsärmeliges *Trainingsprogramm* [2] entstehen.
Dabei beschränkt sich die Untersuchung auf Elemente des Entwurfs eines Trainingsprogrammes, Fragen der Durchführung werden nicht vertieft.

Bei der Zusammenstellung relevanter Bereiche der Konzeption und des Designs von Trainingsprogrammen sind globale Aussagensysteme und lerntheoretische Erkenntnisse zu berücksichtigen, um bei dem in Anhang II dokumentierten robusten ersten Programmentwurf Fehler dritter Art zu vermeiden. [3] Fehler der ersten und zweiten Art, die bei der Fortentwicklung des Programmes über empirische Tests in den folgenden Modellstufen zu beseitigen sind, [4] (molare vs. molekulare Orientierung [5] werden dagegen bewußt in Kauf genommen.

---

1) vgl. Anhang I

2) vgl. Anhang II

3) vgl. Einleitung Kapitel 2

4) vgl. Vorwort

5) vgl. Reichert (1984), S. 218 auch Punkt 2

Zum Aufbau des folgenden Abschnitts:

Die Themenbereiche eines Trainingskonzeptes können in Anlehnung an Gagné [1] und Fluri [2] kreislaufartig miteinander verknüpft werden (vgl. Abb. 3.1).

Zunächst werden Trainingsveranstaltungen als ein Baustein von Unterstützungsmaßnahmen für die Unternehmensführung dargestellt (1.). Im zweiten Schritt wird der Schulungsbedarf mittelständischer Führungskräfte eingegrenzt und näher untersucht (2.). Abschnitt drei (3.) leitet mit den didaktischen Grundlagen der Curriculumskonstruktion über zu den als Gebrauchsanweisung (bzw. idealtypischen Vorgehensweise) ausführlich dargestellten Konstruktionsregeln des Lehrplans und der Unterrichtsplanung (4.). Der letzte Teil grenzt mit Hilfe eines "Drei-Stufen-Modells" relevante Trainingsmethoden ein und stellt sie steckbriefartig vor.

Kernbereich des vorliegenden Abschnittes bilden also curriculare und methodisch didaktische Ansätze. [3].
Zusammen mit den Erkenntnissen zur Zielgruppe des Mittelstandes, den inhaltlichen Aspekten und Anforderungen [4] sowie den z.T. grundlagenorientierten Erkenntnissen der Lerntheorie [5] bilden sie die Elemente bzw. Bausteine eines Trainingskonzeptes.
In Anhang II fließen sie abschließend gemeinsam in den Entwurf eines Trainingsprogrammes zum strategischen Management ein.

---

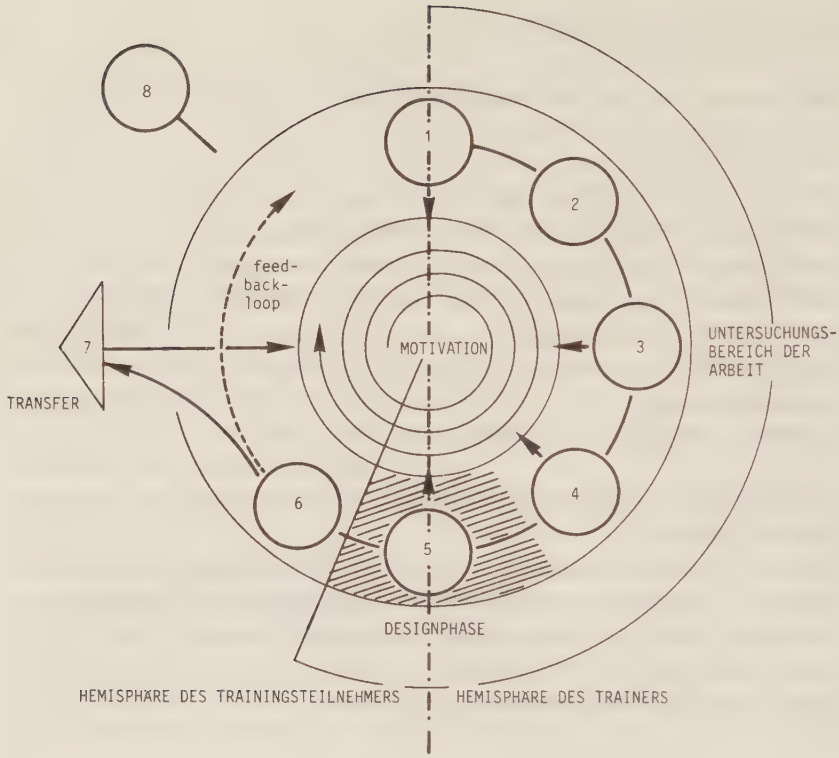
1) vgl. Gagné (1974), S. 13 f.

2) vgl. Fluri (1977), S. 36, auch Carnarius (1981), S. 40 ff. und Mc Cullough (1984), S. 68 ff.

3) vgl. Ulrich und Wunderli (1980), S. 292 f.

4) vgl. Kapitel I mit Anhang

5) vgl. Kapitel 2



1. Förderungsmaßnahmen zur Betriebsführung
2. Trainingsbedarf des Mittelstandes
3. Didaktische Grundlagen von Trainingsveranstaltungen
4. Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung
5. Methodenspektrum
6. Evaluation
7. Transfer
8. Trainingskonzept

Abb. 3-1: Entwicklungsschritte eines Trainingskonzeptes

Die auf die Steuerung und Auswertung des Trainingsprogrammes bezogenen Schritte hin zu einem voll entfalteten Konzept gehen über die Zielsetzung dieser Arbeit, nämlich der Eingrenzung von Rahmenbedingungen bzw. die Erstellung einer ersten Version eines Trainingsprogrammes, hinaus. Sie fallen in das Spektrum einer gesondert durchzuführenden unterrichtspsychologisch orientierten Forschungsarbeit.

Basis für eine solche Untersuchung von Aspekten

- der Motivation
- der Rolle des Trainers
- der Evaluierung
- des Transfers
- der feed-back-Steuerung

zur Überarbeitung des Programmentwurfes bilden die Eingrenzungen aus Kapitel I, die lerntheoretischen Grundlagen aus Kapitel 2, die konzeptionellen Entwicklungsschritte eines Trainingsprogramms aus Kapitel 3 sowie die empirisch erfaßten Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der Zielgruppe aus Anhang I.

Vor der Untersuchung einzelner Aspekte des Trainingskonzeptes soll jedoch ein Überblick über die verschiedenen Entwicklungsstufen des Trainingsgedankens ein Verständnis für die Aktualität und Dynamik dieses Bereiches vermitteln.

3.1 Training als sensibler Entwicklungsbereich - eine entwicklungsdynamische Perspektive

Eine Analogie Mumfords trifft den Kern der Rollen von Training und Trainer:

> "Obstetricians do not produce babies, they help them to emerge".
> (Mumford 1975, S. 134)

(Frei übersetzt: Hebammen machen keine Babies, sie helfen ihnen nur auf die Welt zu kommen.) Diese "Hebammenfunktion" sollte möglichst realitäts- und bedarfsnah konzipiert sein, um das "Baby" funktionsfähig und mit einer reellen Überlebenschance zur Welt zu bringen. Übertrieben hoher wissenschaftlicher Anspruch führt in Trainingsveranstaltungen leicht zur Isolation im Elfenbeinturm [1] und zu Störungen im Ablauf . Das gilt besonders für den Inhalt.

Nach empirischen Untersuchungen über den langfristigen Wirkungsgrad von Trainingsveranstaltungen für Führungskräfte lassen Probleme beim Umsetzen der Trainingsinhalte den Aufwand in den Augen der Teilnehmer häufig als beinahe nutzlos erscheinen. [2]

Um alte Vorurteile zu umgehen bzw. die Umsetzungsproblematik zu überwinden, sind in den vergangenen Jahren häufig "Moderichtungen" in der Trainingsbranche entstanden. Sie haben zwar hochgesteckte Erwartungen an ihren Wirkungsgrad nicht immer erfüllt, aber den Weiterbildungsmarkt belebt und Interesse geweckt. Das sind Phasen dieser "Trends":

---

1) vgl. Summers (1984), S. 101

2) vgl. Zenger (1980), S. 36 f. und die dort zitierten Untersuchungen, ferner Laufer (1984), S. 75 ff.

Entwicklungsstufen / Beschreibungsmerkmale	Lehrorientierte Weiterbildung	Lernorientierte Weiterbildung	Transferorientierte Weiterbildung	Problemlösungsorientierte Weiterbildung
Literarhistorischer Zeitraum	50er Jahre	60er Jahre	Bis Mitte/Ende der 70er Jahre	Seit Ende der 70er Jahre
Dominante Fragestellung	„Was sind die richtigen Lehrinhalte, die in der Weiterbildung unterrichtet werden sollen?"	„Welche Effizienz haben einzelne aktivitätspädagogische Lehrmethoden in der Weiterbildung?"	„Wie kann der Teilnehmer bei der Übertragung des Gelernten an den Arbeitsplatz unterstützt werden?"	„Welcher Teil des als echt und valide erkannten Problems kann mit Weiterbildung in Angriff genommen werden, und wo müssen andere Änderungsmaßnahmen vorgeschaltet, flankierend und/oder nachgeschaltet werden?
Typische Aktionsfelder der Weiterbildungsbemühungen	Aneinanderreihung von Themenblöcken in durchstrukturierten Seminaren	Aktivitätspädagogischer Lehrmethoden-Mix in Seminaren	Durchführung von Unterrichtseinheiten für den teilnehmerindividuellen Erwerb von Einführungsfähigkeiten einschließlich unterstützender Transferberatung	Durchführung von Problemklärungsseminaren und Kontrahierung des Veränderungsauftrags mit den am Problem Beteiligten
Rolle des Vorgesetzten des Seminarteilnehmers	keine	keine	Durchführung von Vor- und Nachbereitungsgesprächen mit dem Teilnehmer	Zentrale Rolle des Vorgesetzten in der Weiterbildung
Rolle(n) des Trainers	Experte von Lehrinhalten	Experte von Lehrinhalten und Experte im Methoden-Einsatz	Experte von Lehrinhalten, Experte im Methoden-Einsatz und Experte in der Vorbereitung von Innovationsprozessen	Experte von Lehrinhalten, Experte im Methoden-Einsatz Experte in der Vorbereitung von Innovationsprozessen und Experte von Lern- und Problemlösungsprozessen

Abb. 3.1-1: Entwicklungsstufen der Weiterbildung (Stiefel (1982), S. 31)

In den 50er und 60er Jahren wurden fast ausschließlich "Kenntnisse und Fähigkeiten für "Sachaufgaben" [1] in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt , also sach- und fachbezogene Aspekte der Unternehmensführung. Gegen Ende der 60er/anfangs der 70er Jahre setzte sich im Schlepptau der Human-Ressources-Bewegung mehr und mehr die personenbezogene Komponente (i.w.S. Menschenführung) durch .[2]

---

1) vgl. auch Deschka (1983), S. 138

2) Vgl. zur Differenzierung von personen- und sachbezogenen Komponenten Staehle (1980), S. 39 ff. sowie zur Entwicklung des Führungskräfte-Trainings Müri (1981), S. 502 ff.; Derschka (1983), S. 138 ; Summers (1984), S. 97 ff.

Diesen Trend lösten die Verhaltenswissenschaften aus, die vor allem seit Ende des 2. Weltkrieges maßgeblich zur Weiterentwicklung der Führungstheorien beitrugen. Neben der Steigerung der fachbezogenen Kompetenz [1] wurden nun verstärkte Anstrengungen zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Gebiet der personalen Führung [2] unternommen.

Fluktuation der Arbeitskräfte, mehr Personalaufwendungen, gestärkte wirtschaftliche und rechtliche Ansprüche der Mitarbeiter in einer veränderten Umwelt forderten ein neues Führungsverhalten in den Betrieben. Erkenntnisse über inter- und intrapersonale Vorgänge, etwa in Führungsanweisungen und Motivationstheorien,[3] konnten nur durch neue Trainingsmethoden bzw. Technologien vermittelt werden, das stand bald fest. Gruppendynamik wurde in weiten und auch falschen Interpretationen zu einem vielstrapazierten Trainingsinstrument, das durch Selbsterfahrung das notwendige Fingerspitzengefühl für die Führung vermitteln sollte. Einem Boom an Führungsanweisungen, Führungsmodellen, Führungsrezepten u.a. folgte jedoch nach wenigen Jahren Resignation wegen der meist geringen Erfolge.

Man erkannte, daß neues Verhalten im Training noch nicht eine Verhaltensänderung am Arbeitsplatz garantiert.

---

1) Darunter fallen Trainingsinhalte, wie z.B. Planung, Organisation, Marketing, Controlling.

2) Hierzu zählen Weiterbildungsinhalte, wie z.B. Führungspsychologie, Kommunikation, Motivation, Konfliktlösung.

3) Vgl. dazu die Ausführungen bei Staehle (1980), S. 162 ff.; Stiefel und Flöter (1976),S. 3 ff.

Die Erkenntnisse oder Erfahrungen aus dem Training (Lernfeld) wurden also nicht direkt in die Situation am Arbeitsplatz (Funktionsfeld) transferiert. [1]

Also versuchte man, bei der Trainingstechnik den betrieblichen Alltag stärker einzubeziehen und bei den Weiterbildungsinhalten die beiden Komponenten der Unternehmensführung nicht mehr streng zu trennen, sondern aufeinander abzustimmen und in ganzheitlichen Ansätzen darzustellen.

Diese Ansätze betrachten die Unternehmung nicht mehr isoliert, sondern im Zusammenhang mit ihrer Umwelt. [2] Nur so konnte die Vielfalt der Ansprüche an die Führungskräfte berücksichtigt werden. Grund ist der anhaltende Wandel von Umwelt und Werthaltungen, der Wirtschaft und Gesellschaft instabiler machte.

Kein Unternehmen ist völlig unabhängig und kann sich ihre Ziele autonom setzen. Unternehmen, Umwelt und Gesellschaft sind abhängig und verflochten, in der Zukunft werden die Ansprüche der Umwelt an die Unternehmen wohl immer energischer durchgesetzt. [3]

Ganzheitliche Führungskonzepte versuchen deshalb, neben der Unternehmen auch die Zusammenhänge zwischen Unternehmen und Gesellschaft zu erfassen. [4]

Also scheint sich die Ausrichtung des Führungskräftetrainings umzuorientieren von eher punktuellen Inhalten zu einer stark teilnehmerorientierten, problemlösenden und ganzheitlichen Ausrichtung. [5] Das spricht für einen aktuellen Bedarf an Trainingsprogrammen zum SM.

---

1) vgl. Stiefel 81973), S. 10 ff.

2) vgl. Derschka (1981), S. 116

3) vgl. Roventa (1979), S. 8 ff.

4) vgl. Naumann (1982), S. 8

5) vgl. Summers (1984), S. 97 ff.; Fischer (1985), S. 217 ff.

Diese Entwicklung auf dem Trainingssektor beruht auf der wachsenden Vielfalt von Führungsaufgaben. Besonders im Mittelstand gibt es diese "Multi-Funktionsträger". [1] Die unterschiedlichen Rollen werden in einem Überblick eingegrenzt.

- **Die Aufgabenvielfalt leitender Führungskräfte als Grundlage eines Trainingskonzeptes**

Laut Mintzberg [2] muß man sich bei der Erfassung der Aufgaben eines Managers von einer rein funktionellen Denkweise abwenden (z.B. Manager organisieren, koordinieren, planen und kontrollieren). Er empfiehlt ein Rollenverständnis aus einem vernetzten System von "interpersonal", "informational" und "decisional" [3] ausgerichteten Verantwortlichkeiten (vgl. Abb. 3.1-2).

Die Vielfalt der Rollenstruktur sollte auch das Training wiederspiegeln. Mintzberg stellt fest, daß isoliertes Fachwissen einer Führungskraft nur wenig nützt (knowledge), wenn es nicht in realitätsnahen Situationen mit entsprechendem Feedback geübt werden kann. [4] Für die Trainingsmethoden folgt, daß der Vielfalt an Rollen im Unternehmen mit einer geeigneten Methodik (Rollenspiel, case-studies) [5] entsprochen werden muß. Besonders im Mittelstand erscheint das als wichtiger Erfolgsfaktor für Seminare. Nur so lassen sich Rolle, Status und Stellenwert von Trainingsmaßnahmen bei Führungskräften gezielt verbessern.
Wenn Management-Weiterbildung der Entwicklungsdynamik des Trainingsgedankens in Mintzberg´s Rollenmodell und langjährigen Untersuchungen der Trainingspraxis (auch der des Mittelstandes) [6] Rechnung tragen will, muß sie einige Forderungen erfüllen.

---

1) vgl. Punkt 1.1.3

2) vgl. Mintzberg (1975), S. 54 ff.

3) vgl. ebenda, S. 54

4) vgl. Mintzberg (1975), S. 61

5) vgl. Punkt 3.2.5.3

6) vgl. Aellig (1985), S. 89 ff.; Laufer (1984), S. 78; Zenger (1980), S. 40 f.

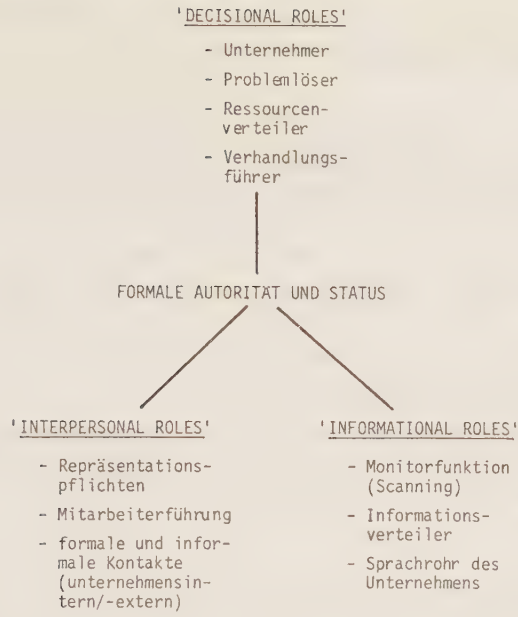


Abb. 3.1-2: Rollenausprägungen des Managers (entwickelt nach Mintzberg (1975), S. 54 ff.)

(Die nachfolgenden Thesen bilden keinen vollständigen Forderungskatalog, sondern fassen in Schlagworten die bisher erarbeiteten Erkenntnisse zusammen.)

- Das Gelernte kann nur dann erfolgreich transferiert werden, wenn durch ein günstiges Organisationsklima unterstützt, die Umsetzung von der gesamten obersten Führungsebene getragen wird.

- Training ist ein fortwährender Lernprozeß, der Bedarf der Teilnehmer bestimmt die Inhalte.

- Die positiven Konsequenzen neuer Verhaltensweisen und Arbeitstechniken sollten frühzeitig bewußt werden.

- Weiterbildung auf über- oder untergeordnete Führungsebenen sollte die Integration der Trainingsinhalte unterstützen.

- Bis zu einem gewissen Grad ist Unternehmensführung als Methodik erlernbar. Der im Mittelstand besonders ausgeprägte persönliche Führungsstil steht als Traininsinhalt eher im Hintergrund.

- Das Programm sollte inhaltlich, organisatorisch und sprachlich den Teilnehmern unbedingt angepaßt sein.

- Das Methodenspektrum wird auf einen hohen Wirkungsgrad beim Transfer des Gelernten ausgerichtet.

- Eine fortlaufende konsequente Evaluierung der Trainingsergebnisse sollte zu einer evolutionären Weiterentwicklung der Weiterbildungs-Programme führen.

Auch Hochschulen bieten inzwischen verstärkt und i.d.R. preiswert Trainingsveranstaltungen [1] für die Unternehmenspraxis an und könnten gewisse Marktlücken im Trainingsbereich erschließen. [2] Ein kompetentes Urteil dazu scheint jedoch erst nach einer angebots-/nachfrageorientierten Marktuntersuchung möglich, die etwa mit Hilfe des Curriculum-Kubus [3] Marktnischen finden könnte. So eine Untersuchung ginge über diesen Rahmen hinaus, da hier nur die Elemente eines Trainingskonzeptes zur Einführung einer strategischen Unternehmensführung im Mittelstand behandelt werden.

Aus oben entwickelter Forderungsliste soll in Anhang II ein konkreter Programmentwurf entstehen.
In der Folge werden einzelne, für einen Programmentwurf relevante Bereiche vertieft und das Instrumentarium für die Entwurfsphase aufbereitet.

---

1) vgl. Klein (1985), S. 122 f.; Derschka (1983)

2) vgl. Kochs (1979); o.V. (1979 a); Herrhausen (1979), S. 635 ff.

3) vgl. Fresina und Kerr (1977), S. 38 f.

3.2 Die Entwicklungsschritte des Trainingskonzeptes im Einzelnen

In einem ersten Schritt werden Schulungsmaßnahmen als *ein* Baustein der unternehmensexternen Unterstützung der Unternehmensführung dargestellt.

3.2.1 Maßnahmen zur Unterstützung der Unternehmensführung [1)]

Mintzberg´s Rollenmodell aus dem vorausgehenden Abschnitt beinhaltet in Verbindung mit den "typisch" mittelständischen Unternehmensmerkmalen aus Kapitel I ein nur schwer einschätzbares Krisenpotential.

Also scheint für den Mittelstand existentiell wichtig, daß er mit Hilfe eines Maßnahmenbündels, angeboten von spezialisierten, unternehmensexternen Expertengruppen die Unternehmensführung entlasten kann. Aus Untersuchungen ergeben sich pauschaliert vier Kategorien von Ansprüchen an Maßnahmen, die die betriebliche Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit absichern und verbessern solien.

" - Eine *systematische Entscheidungsvorbereitung*, die insbesondere exaktes, zukunftsorientiertes Informationsmaterial voraussetzt.
- Eine ständige *Erneuerung des Wissensstandes.*
- Eine möglichst *zeitnahe Aufdeckung und Beseitigung betrieblicher Schwachstellen.*
- Eine *Entlastung der Führungspersonen* von Aufgaben, die nicht Bestandteil der eigentlichen Führung sind, um genügend Zeit für die "echten"Führungsaufgaben zu schaffen".

(Mortsiefer 1981, S. 2)

---

1) Die unterstützenden Systeme eines strategischen Managements finden bei dieser Betrachtung noch keine Anwendung, da als Voraussetzung für einen kontrollierten Einsatz dieser Maßnahmen ein eingeführtes System des SM gesehen wird.

Förderungsmaßnahmen für die Betriebsführung sollen generell die Wirtschaftlichkeit eines Betriebes oder ganzen Wirtschaftszweiges steigern. [1] In der Literatur variiert das dafür verwendete Begriffsgebäude je nach Interessenlage der Verfasser, diese Arbeit unterscheidet nach Klein-Blenkers zwei Maßnahmengruppen. [2]

1.) Auf *Führungspersonen* ausgerichtete Maßnahmen, die deren Informationsstand und Qualifikationen steigern sollen, also etwa Maßnahmen zur *Informationsverbesserung* und *Weiterbildung.*

2.) Maßnahmen zur Verbesserung der *Führungstätigkeit,* dazu zählen *Beratungs-* und *Ausgliederungsmaßnahmen.*

In Abb. 3.2.1-1 finden sich die einzelnen Maßnahmen im Überblick sowie beispielhaft ausgewählte Einzelmodule der verschiedenen Kategorien.

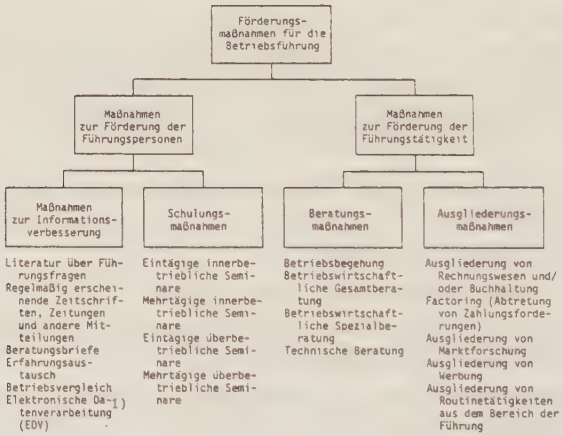


Abb. 3.2.1-1: Förderungsmaßnahmen für die Betriebsführung mittelständischer Betriebe (Mortsiefer (1981), S. 28)

---

1) vgl. Hruschka (1976), S. 12

2) vgl. Klein-Blenkers (1971), S. 75

Die einzelnen Maßnahmen werden nach Mortsiefer [1] kategorisiert, vorher soll aber noch ein Merkmal von Führungsentscheidungen eingeführt werden das nicht nur für den Mittelstand typisch ist: Der objektiv nicht meßbare subjektiv empfundene Problemdruck. Er beeinflußt die Wahl der Problemlösungsstrategie erheblich. Hoher Problemdruck fordert oft radikale Sofortmaßnahmen, da mitunter sogar die Existenz des Unternehmens auf dem Spiel steht. Bei geringem Problemdruck sind wesentlich fundiertere und "organischere" Maßnahmen möglich, die weniger radikal eingreifen.
Bei hohem Problemdruck liegt nahe, daß persönliche Präferenzen der Führungskräfte hinter dem drohenden Führungsproblem zurückstehen müssen.

Ein möglicher Rückschluß ist, daß Maßnahmen zur Förderung der Führungs*tätigkeit* tendenziell bei *hohem Problemdruck* häufiger zum Einsatz kommen, als die zur Förderung der Führungs*personen*. (Bei der Förderung von Führungspersonen stellt deren Mitarbeit eine unbedingte Voraussetzung für den Erfolg einer Maßnahme dar, wobei ein schwer kontrollierbarer Meinungsbildungsprozeß bei den Beteiligten der eigentlichen Problemlösung vorausgeht.)

Mit den vier Maßnahmen zur Förderung der Betriebsführung soll das Spektrum der Wege zum größeren Führungserfolg aufgezeigt werden und der Einsatz von Schulungsmaßnahmen eingegrenzt werden.
Ein verfeinertes Trainingskonzept sollte auch die anderen "Fördermaßnahmen" vorsehen und über die Teilnahme am Trainingsprogramm Berührungsängste zu wissenschaftlichen Konzepten der Unternehmensführung abbauen. Unser Ziel ist, über ein strategisches Management den Führungskräften die Fähigkeit zur Explikation von Führungsproblemen [2] zu vermitteln, also schon vor einer Unternehmenskrise [3] den Förderbedarf zu erkennen und zu erfüllen.

---

1) vgl. Mortsiefer (1981), S. 21 f.

2) vgl. Punkt 2.1.3

3) vgl. Trux et al. (1984 a), S. 9

3.2.1.1 Ausgliederung

Die Auslagerung von Tätigkeiten aus dem Aufgabenbereich der Führungskräfte ist einer der radikalsten und "anorganischsten" Einschnitte in den betrieblichen Alltag. Die Ausgliederung bewirkt nicht die Verbesserung der fachlichen Qualifikation von Führungspersonen, [1] sondern allein höhere betriebliche Leistungsfähigkeit. Ausgliederung kann gesehen werden als "einmaliger Vorgang" im Sinne einer mehr oder weniger endgültigen Lösung eines Problems. Im Gegensatz dazu werden normalerweise die anderen drei Maßnahmen fortlaufend oder in gewissen Abständen eingesetzt.

Über den Effekt einer "endgültigen" Lösung hinaus verschafft die Ausgliederung der oberen Führungsebene häufig zeitliche Entlastung, um sich mit wichtigen unternehmenspolitischen Fragen auseinanderzusetzen. Oft ermöglicht eine Auslagerung von Führungskräften mit weiteren Maßnahmen die Unternehmensführung zu stützen, evtl. auch mit hohem, eigenen zeitlichen Engagement (Schulung!). Die Zahl ausgliederbarer Funktionen ist jedoch stark begrenzt. Echte Führungsentscheidungen muß das Unternehmen selbst treffen und vertreten. Eine Zwischenlösung kann die Beratung sein.

---

1) vgl. Reske (1971), S. 157

3.2.1.2 Beratung [1]

Das Aufgabenspektrum dieser i.d.Regel zugekauften Dienstleistung [2] ist breit. [3]
Es kann beispielsweise umfassen:

- Aufdecken betrieblicher Fehler- und Verlustquellen
- Erarbeiten von Problemlösungen
- Vorbereiten von Entscheidungen
- Entwicklung von Konzeptionen
- Realisierung von Verbesserungsvorschlägen.

Die neuere Literatur sieht den Berater meist als Ratgeber. Er soll Probleme lösen helfen, indem er sie identifiziert und analysiert, Lösungsalternativen erarbeitet und die Implementierung unterstützt. [4] Kriterien [5] der Beratungstypologie sind:

- das Fachgebiet, in dem die Beratung erfolgen soll (z.B. einzelne Funktionsbereiche)
  Marketing, Finanzen etc., oder auch organisationsumfassende Themen wie strategische Unternehmensführung [6]

- die Form der Berater-Klienten Beziehung
  Welche Hierarchiebenen der Unternehmung sind eingeschaltet und bestimmen die Rollenkonstellationen? [7] Darüber entscheidet meist die Beratungsphilosophie, aber auch das zur Diskussion stehende Fachgebiet bzw. die Wünsche der Unternehmensleitung.

---

1) vgl. Mayer (1978), zit. in: Fleischmann (1984), S. 14 ff.

2) vgl. Fleischmann (1984), S. 14 und die dort zitierte Literatur

3) vgl. z.B. Schott (1969), S. 39 ff.

4) vgl. Fleischmann S. 16

5) ebenda, S. 17

6) vgl. dazu E.1.3

7) vgl. Fleischmann, S. 45 ff.

- die Externe oder interne Beratung
  Im Mittelstand sind wegen knapper Ressourcen im finanziellen Bereich meist externe Maßnahmen üblich. Ein Übergang zwischen interner und externer Beratung [1] wird in Projekten der Organisationsentwicklung ganz bewußt gesteuert, indem externe Berater ihre angestammte Consultingtätigkeit um gezielte Schulungsmaßnahmen für die Führungskräfte erweitern. Dadurch entsteht eine unternehmenseigene, "interne" know-how Basis, die "quasi-interne" Beratungsobjekte abwickeln hilft. Hier überlagern sich die Aufgabenschwerpunkte des Management Development und der Organisationsentwicklung durch Schulungsmaßnahmen, [2] die in beiden Mechanismen erscheinen.

- die Organisation der Beratung
  Zwischen den zwei Extremausprägungen
  - fallweise Konsultationen
  - Projekte [3]
  verläuft die Abgrenzung fließend, sie erlauben ebenfalls einen Bezug zu Aspekten des Trainings. Während fallweise Schulungs-/oder Beratungsaktivitäten nur für punktuelle Problemstellungen Lösungsansätze bieten können, brauchen komplexe, schlecht strukturierte Themenbereiche mit unternehmenspolitischer Relevanz, wie ein voll entfaltetes strategisches Management, umfassendere Organisationsformen.
  Für den Mittelstand mit seinem begrenzten Bedarf für ein SM gilt dies jedoch nur sehr eingeschränkt.[4]

Wesentlich weniger einschneidend als Ausgliederung und Beratung sind Maßnahmen zur Informationsverbesserung.

---

1) zur Abgrenzung der Vor- und Nachteile vgl. Greiner und Metzger (1983), S. 24 f.; Kubr (1983), S. 12; vgl. auch Kirsch et al. (1985 a)

2) zum MD-OD vgl. die Abgrenzung der vorliegenden Arbeit von den Problemstellungen eines MD bzw. OD im Vorwort

3) vgl. Fleischmann (1984), S. 21 ff.

4) vgl. Kirsch (1983 a)

3.2.1.3 Maßnahmen zur Informationsverbesserung [1]

Diese Maßnahmen sollen vor allem das Entscheidungsfeld erweitern und Entscheidungsgrundlagen besonders bei Führungskräften [2] qualitativ verbessern. Besonders diese Maßnahmen sollten die Entscheidungen der Betriebsführung durch realistische Prämissen, Mechanismen und Trendanalysen unterstützen, [3] empfiehlt Klein-Blenkers.

Kernbereich dieser Arbeit sind die Schulungsaspekte. Sie sollen fallweise durch die oben dargestellten Maßnahmenbereiche unterstützt bzw. ergänzt werden.

---

1) Zu institutionalisierten Management-Informations-Systemen vgl. Kirsch und Klein (1977 a und b); auch Bruder (1979), S. 176 ff.

2) vgl. Mortsiefer (1981), S. 21

3) vgl. Klein-Blenkers (1971), S. 92

3.2.1.4 Schulungsmaßnahmen

Sie sollen im Gegensatz zu den bisher dargestellen Maßnahmen, unmittelbar und direkt die Qualität der Führungsfähigkeiten verbessern. Mögliche Globalziele können auf folgende Gesichtspunkte reduziert werden: [1]

- Führungskräften wird ihre Bedeutung für den Leistungsstand des Betriebes vermittelt.
- Die erforderlichen Führungskenntnisse werden geschult.
- Die Anwendung der vermittelten Kenntnisse und der Transfer in die betriebliche Realität müssen eingeübt und gezielt unterstützt werden.

Ausgehend von einer relativ weit gefaßten Definition der Führungskraft, [2] lösen, drei Faktoren beim Mittelstand, Interesse am Managementtraining aus: [3]

1. <u>Sicherung der vorhanden Führungskräfte:</u>

Trainingsmaßnahmen gelten hier ibesondere der Arbeitszufriedenheit und sollen die Antwort sein auf Fluktuationsanreize in meist größere Unternehmen.
Diese "Höherqualifikation" von Führungskräften unterstützt aber auch die zweite Problemwolke:

2. <u>Beschaffung von Führungskräften</u>

Neu- und Ersatzbedarf wird oft über die *interne Beschaffung* qualifizierten Personals abgedeckt, um unnötige Kosten, Risiken und Übergangsprobleme zu vermeiden. Trainingsmaßnahmen auf breiter Ebene erhöhen allgemein die Jobmobilität, als gezielte Maßnahme dienen sie der Vorbereitung auf eine konkrete Aufgabe. Auch bei der *externen Beschaffung* von Führungskräften gilt das Angebot von Trainingsveranstaltungen als Anreiz und positiver Imageaspekt.

---

1) vgl. Klein-Blenkers (1971), S. 76 f.

2) vgl. Anhang , I, S. 3 f.

3) vgl. dazu Steiner (1981), S. 193 f.

3. Sicherung und mögliche Steigerung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Führungskräfte.

Ein aktueller Wissensstand sowie Motivation bei den Führungskräften, gelten als wichtige Voraussetzungen zur langfristigen Sicherung der betrieblichen Existenz. Der nächste Abschnitt zeigt, daß dafür langfristig ausgelegte Projekte, aber auch fallweise, eher punktuelle Aktivitäten geeignet sind.

Die in Abb. 3.2.1.4-1 vorgestellten Beziehungen zwischen Maßnahmen und spezifischen Personalproblemen werden künftig verstärkt unter dem Aspekt von mehr Leistungsfähigkeit und weniger vor dem rein motivationalen Hintergrund untersucht.

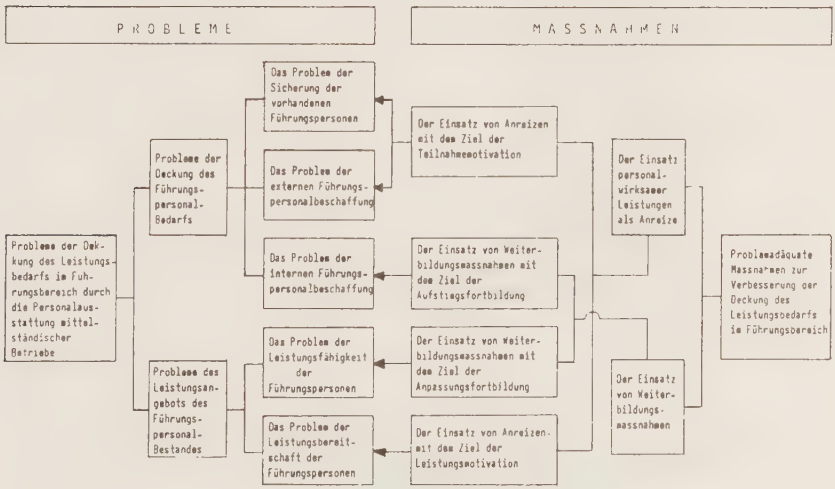


Abb. 3.2.1.4-1: Wirkungszusammenhang zwischen Problemen und Maßnahmen zum Führungskräftetraining (Steiner (1981), S. 199)

Soll eine Schulungsmaßnahme nicht nur punktuellen Kurzfristcharakter haben (die Thematik des strategischen Managements bedingt aus dem evolutionären Denkansatz heraus längerfristige Entwicklungsmaßnahmen), so fordert die Personalentwicklung Entscheidungen wie diese (vgl. Abb. 3.2.1.4-2):

Lfd. Nr	PE-Entscheidungsprozesse	Absolute Häufigkeiten der Beteiligung von		
		Unternehmungsltg.	Personalleitung	Vorgesetzten
1	Richtlinien der Personalpolitik festlegen	55	20	16
2	Bildungsbudget festlegen und kontrollieren	22	17	15
3	Aus- und Weiterbildungsbedarf ermitteln	23	27	47
4	Bildungsträger (extern, intern) bestimmen	29	28	35
5	Lernziele bestimmen	27	16	39
6	Lernstoff bestimmen	28	16	44
7	Lehrmethoden und Lehrmedien bestimmen	26	17	30
8	Lernerfolg u. Lerntransfer kontrollieren	20	15	50
9	Mitarbeiter (Personal) beurteilen	27	21	52
10	Lerngruppen auswahlen und zusammenstellen	29	23	36
11	Training der Trainer bzw. der Ausbilder u. Weiterbildner veranlassen	25	16	8
12	Führungskräfte einstellen	55	23	16
13	Führungskräfte befördern	54	21	20
14	Führungskräfte versetzen/ umsetzen	48	21	18
Summen		468	281	426

Abb. 3.2.1.4-2: Entscheidungspartizipation bei Personalentwicklungsentscheidungen (Grochla et. al. (1983), S. 163)

Trainingsmaßnahmen als Ergebnis dieser Entscheidungsprozesse sind vielfältig und wieder schwer zu klassifizieren.
Jetzt wird versucht, diese Varianten zu systematisieren und auf einige grundsätzliche Maßnahmentypen zu reduzieren.

---

1) vgl. dazu auch: Thom (1983), S. 163; Thom (1982); Thom et. al. (1982 a und b)

Die Systematisierung stützt sich darauf, daß die Elemente von WB-Maßnahmen in unterschiedlichen Abhängigkeiten zueinander stehen und deshalb nur beschränkt kombinierbar sind. [1] Die so zu bildenden Maßnahmentypen lassen sich anhand ihrer Elemente klassifizieren. Sie unterscheiden sich nach finanziellem und zeitlichem Aufwand und eigenen sich unterschiedlich gut für bestimmte Trainingsbedürfnisse etwa der mittelständischen Führungskräfte.

- Konstitutive Elemente von Schulungsmaßnahmen

Trainingsmaßnahmen werden nach diesen Kriterien in ihre Elemente zerlegt: [2]

1. Thematik
2. Methoden
3. Teilnehmergruppe
4. Trainer
5. Veranstalter

1. Der Lehrinhalt, wesentlicher Bestandteil eines Schulungsprogrammes, kann nach mehreren Merkmalen systematisiert werden. [3] Grundsätzlich soll der der angeboten e Inhalt aber weitgehend von den Trainingsbedürfnissen bestimmt werden. Je nach Veranstaltungskonzept betreffen die Inhalte einzelne Unternehmen, die Branche oder besitzen allgemeine Anwendbarkeit. [4]

2. Die Schulungsmethoden sind abhängig vom Inhalt des Trainings und der Zielgruppe. Bestimmte Methoden-/Inhaltskombinationen legen auch die Verwendung spezifischer Medien bzw. unterrichtstechnischer Hilfs-mittel nahe. Aus dieser engen Verbindung folgt, daß künftig Methoden und Medien als Einheit behandelt werden. Die Vielzahl von Trainings-methoden kann nach zwei Gesichtspunkten unterteilt werden:

---

1) vgl. dazu und zum folgenden Abschnitt: Fluri (1977), S. 75 ff.

2) vgl. Fluri (1977), S. 75

3) Eine Möglichkeit der Systematisierung von Inhalten stellt der in Kapitel 2 vorgestellte Lernkubus dar.

4) Für eine Vertiefung inhaltlicher Aspekte sei auf die nachstehende Darstellung der Trainingsbedürfnisse verwiesen.

"a) Nach der Verbundenheit der Lernmethoden mit der praktischen Tätigkeit (Übereinstimmung zwischen Lernsituation und Arbeitssituation) kann man zunächst zwischen Ausbildung Arbeitsplatz *(on-the-job)* und nicht an den Arbeitsplatz gebundener Ausbildung (außerhalb der praktischen Tätigkeit; *off-the-job*) unterscheiden.

b) Nach der erforderlichen Intensität der individuellen Beteiligung der Lernenden kann man zwischen passiven und aktiven Lernmethoden unterscheiden. *Passive* Lernmethoden zeichnen sich dadurch aus, daß der Lernende den aufzunehmenden Lerninhalt präsentiert bekommt; sie verlangen vom Lernenden außer Zuhören und/oder Zusehen keine aktive Beteiligung. Man spricht auch von darstellenden oder informationsvermittelnden Lernmethoden. Bei den *aktiven* Lernmethoden hingegen muß der mehr oder weniger strukturierte Lerninhalt vom Lernenden durch aktive Auseinandersetzung selbst erarbeitet werden. Dem Ausbilder kommen höchstens gewisse Steuerungsfunktionen zu oder er fehlt vollständig. Je nach Ausmaß der Strukturierung des Lerninhaltes kann man Methoden der gelenkten Informationserarbeitung (entwickelnde Lernmethoden) und selbständige Informationserarbeitung unterscheiden."
(Lattmann 1974, S. 54 f.)

Eine nähere Untersuchung der einzelnen Methoden erfolgt in Gliederungsabschnit 3.2.5, dabei gilt als Prämisse die Beschränkung auf off-the-job Maßnahmen. [1)]

3. Teilnehmergruppe

Trainingsmaßnahmen können in jeder Veranstaltung in *individuelle* und *kollektive* Aktivitäten [2)] unterteilt werden.
Individuell bedeutet hier, daß an einer Maßnahme nur ein Individuum teilnimmt und und sie nur dafür organisiert wird. Kollektive Maßnahmen laufen in Gruppen ab, ihre Methoden, machen sich die meist leicht zu belebende Dynamik der Meinungsvielfalt zunutze. [3)] Trainingsprogramme (in Anhang II) orientieren sich vornehmlich kollektiv. Für spätere, nachgehaltene Trainingsmaßnahmen ist eine Mischung beider Typen aber durchaus denkbar.

---

1) vgl. Vorwort

2) Hierbei ist zu berücksichtigen, daß in der Unternehmenspraxis oft verfälschend auch dann von individuellen Maßnahmen gesprochen wird, wenn nur *ein* Unternehmensmitglied eine kollektive, unternehmensextern organisierte Veranstaltung besucht.

3) vgl. Fluri (1975), S. 20

4. Trainer

Wer Schulungsmaßnahmen abhält, kommt entweder aus dem weiterbildenden Unternehmen selbst oder wird nur auf Zeit von Unternehmen für eine firmeninterne bzw. externe Maßnahme bezahlt. [1] *Firmeneigene* Trainer stammen aus dem Umfeld der Vorgesetzten oder sind für längere Zeit als Trainingsspezialisten angestellt. Im Mittelstand gehen wir von hauptsächlich *externen* Trainerfunktion aus.

5. Veranstalter

Die Verantwortung für Konzeption, Planung und Organisation der Schulungsmaßnahmen liegt unabhängig von der Trainerfrage entweder

- bei einem einzelnen Unternehmen (intern),
- bei einer Gruppe gleichgesinnter Unternehmen (kollektiv),
- oder bei einem institutionellen Trainingsveranstalter (extern) [2]

Rahmenbedingungen

Entscheidende Kriterien für die Machbarkeit einer Fortbildungsmaßnahme sind Zeit und Geld.
Besonders der Mittelstand sieht den Zeitbedarf einer Trainingsveranstaltung häufig sehr kritisch. Wegen der knappen Ressourcen betrifft dies nicht nur die Durchführung selbst, sondern auch den zeitlichen Aufwand zur Vor- und Nachbereitung.

Das gleiche gilt auch für die Kosten der Schulung, also für: [3]

- Personalkosten (Teilnehmer, Trainer)
- Sachkosten (vor, während und nach dem Seminar)
- Verwaltungskosten (Organisation des Trainings)
- Opportunitätskosten (Minderleistung im Tagesgeschäft).

---

1) vgl. z.B. Derschka (1981), S. 86 ff. und Christensen und Kinlaw (1984), S. 87 ff.

2) vgl. Engel (1970), Flur (1977), S. 82; Meyer (1974), Winterhager (1969); Zimmer (1974)

3) vgl. Zimmer (1974), S. 123; Huch (1975)

Es gibt fixe und variable Kosten. [1] Bei unternehmensexternen Veranstaltungen fallen praktisch zu 100 % variable Kosten an. Der Fixkostenanteil ist dagegen bei selbstorganisierten, innerbetrieblichen Maßnahmen sehr hoch. Der Mittelstand hat daher vermutlich vor allem Interesse an den langfristig weniger verbindlichen und deshalb auch weniger kostenintensiven externen Verantaltungen . [2]

- Schulungstypen

Aus einer Kombination dieser konstituiven Elemente von Trainingsmaßnahmen sollen einzelne "Standardtypen" entwickelt werden. Wegen gewisser Abhängigkeiten der Elemente ist eine freie Kombination nicht immer möglich. [3]
Aus der Verknüpfung von *Lehrmethodik* (on/off-the-job), die als Lehrsituation bezeichnet wird; *Teilnehmerzahl* (kollektiv/individuell) und *Veranstalter* (intern/extern) [4] erhalten wir acht Maßnahmentypen. Besonders für den Mittelstand scheint eine *Ergänzung* dieses Schemas angebracht: Bei kollektiven off-the-job Maßnahmen ist eine kooperative Veranstaltung (mehrere Unternehmen gemeinsam) ausgesprochen sinnvoll, zumal diese Gruppe von Unternehmen oft ähnliche Probleme belasten [5] (Abb. 3.2.1.4-3).

---

1) vgl. Zimmer (1974), S. 122

2) vgl. Rosenthal und Mezoff (1980), S. 102 ff. bezüglich einer Verbesserung des cost-benefit-Bildes von Trainingsmaßnahmen

3) So entfallen bei individueller Schulung aus dem Methodenspektrum Optionen wie das Rollenspiel; bei der Wahl von on-the-job-Maßnahmen ist auch der Kreis der in Frage kommenden Trainer sehr beschränkt.

4) vgl. Stiefel (1979), S. 381 ff.

5) vgl. Abschnitt 1.1

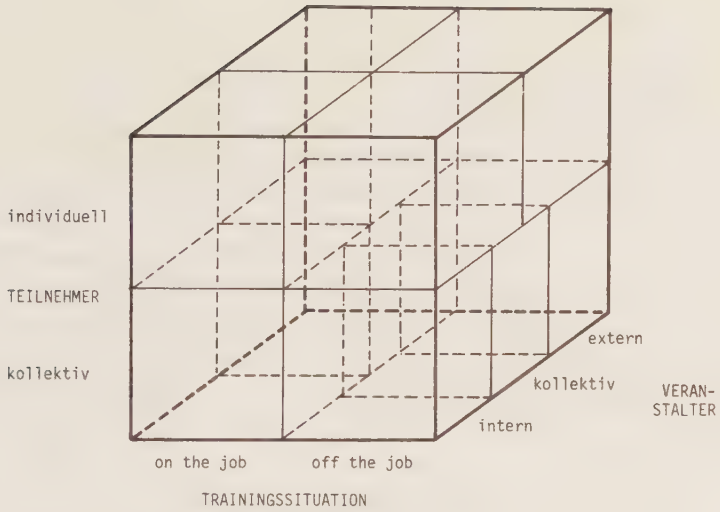


Abb. 3.2.1.4-3: Typen von Trainingsmaßnahmen

Fluri [1] hat diese neun Trainingstypen nach den Anforderungen an "Trainer", "Lehrmethoden", "Zeitfaktor" und "Kostenfaktor" detailliert untersucht. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt Abb. 3.2.1.4-4.

Von einer detaillierten Darstellung und Untersuchung der einzelnen Typen sehen wir an dieser Stelle ab, zumal wir für Führungskräftetraining im Mittelstand nicht alle der Maßnahmen in Abb. 3.2.1.4-4 als geeignet und machbar ansehen.[2] Nach der Erfassung der Trainingsbedürfnisse können die in Frage kommenden Typen dann allerdings identifiziert und näher beschrieben werden.

---

1) vgl. Fluri (1977), S. 85 ff.

2) An früherer Stelle wurden bereits on-the-job Maßnahmen für ein einführendes Programm zum SM ausgeschlossen; vgl. auch Punkt 3.2.1.5 und Anhang I

Massnahme	Ausbildner	Methoden	Zeit	Kosten	Vorteile	Nachteile / Probleme
A on-the-job individuell intern	eigene Vorgesetzte	-Anleitung, Beratung, Delegation, Stellvertretung, Assistent -Sonderaufgaben -Job Rotation	Vorbereitung kurz Durchführung langfristig	gering	Praxisbezogenheit Sicherung der Kontinuität, Entlastung des Vorgesetzten Breite Erfahrungsgewinnung Integrationsfördernd	unkontrolliertes Lernen, Kompetenzabgrenzung wegen grosser Selbständigkeit nur beschränkt als Ausbildung möglich mögliche Aussenseiterposition
B on-the-job individuell extern	fremde Vorgesetzte	Job Rotation	wie A	je nach Ausbildungsort, relativ gering	betriebsfremde Erfahrungen	Konkurrenzangst
C on-the-job kollektiv intern	beschränkt Vorgesetzte Spezielle Ausbildner	Ausbildungskonferenzen Sonderaufgaben Junior Board Gruppendynamik	wie A	gering - hoch	"Unternehmerisches" Denken Teamarbeit Integrationsfördernd	unkontrolliertes Lernen, zufällige Problemauswahl
D on-the-job kollektiv extern		evtl. Erfahrungsgruppen				als "echte" Ausbildung nicht denkbar

Massnahme	Ausbildner	Methoden	Zeit	Kosten	Vorteile	Nachteile / Probleme
E off-the-job individuell intern	evtl. Betreuung durch Ausbildner	Selbststudium PU, audio-visuelle Systeme (unternehmungseigene)	V: gross D: zeitunabhängig kurzfristig	Herstellung teuer Benützung billig	genaue Abstimmung zeit-, ortsungebunden, beliebig verwendbar	rasche Veralterung isoliertes Lernen
F off-the-job individuell extern	keine	Selbststudium Lehr-, Fachbücher, PU, Telekolleg	unabhängig	günstig	preisgünstig kleiner Aufwand aktuelle Unterlagen	nicht unternehmungsspezifische Inhalte, Selbstdisziplin
G off-the-job kollektiv intern	Vorgesetzte eigene oder fremde Ausbildner	Vortrag, Film, Dia, Diskussion Lehrgespräche, Fallstudien, Critical Incid., In-Basket, Rollenspiel, Planspiele, Gruppendynamik	je nach Umfang V: relativ gross D: variabel	je nach Umfang relativ hoch	spezifische Lerninhalte, Integrationsfördernd Kontrolle Kompromiss: Interne Kurse kleinerer Aufwand als Selbstentwicklung	aufwendig, setzt Fachkräfte voraus Standard-Anpassung notwendig
H off-the-job kollektiv kooperativ	wie G	wie G	für die einzelne Unternehmung kleiner	Aufwand	spezifische Lerninhalte, rasche Anpassung, da Lasten verteilt	Konkurrenzangst Koordination und Abstimmung der Wünsche
I off-the-job kollektiv extern	betriebsfremde Ausbildner Führungskräfte aus Praxis	wie G	V: kurz D: variabel	relativ hoch	keine aufwendige Vorbereitung, kurzfristig möglich, Erfahrungsaustausch, andere Probleme	allgemeine Lerninhalte, evtl. zu heterogener Teilnehmerkreis

Abb. 3.2.1.4-4: Beschreibung einzelner Schulungstypen (Fluri (1977), S. 105/106)

3.2.1.5 Management-Förderungsmaßnahmen für den Mittelstand - ein Weg zum bedarfsgerechten Einsatz

Das Institut für Mittelstandsforschung hat die Fördermaßnahmen aus der Sicht der Anbieter und der potentiellen Nachfrager breit untersucht. [1]

Die hier relevanten Ergebnisse führen zu einem differenzierten Urteil über die Notwendigkeit von Trainingsmaßnahmen im Mittelstand.

Generell wird das *Angebot* an Förderungsmaßnahmen kritisch beurteilt (nur 19 % aller befragten Betriebe bis 500 Mitarbeiter halten das Angebot für sehr gut).[2] Als Schwachpunkte gelten: Die mangelnde Rücksicht auf Bedürfnisse, das Fehlen von integrierten Gesamtkonzepten und gezielten Problemlösungshilfen und ein, vermutlich deswegen, oft ausbleibender nachhaltiger Erfolg der Maßnahmen (vgl. Abb. 3.2.1.5-1):

Gründe für die mangelnde Zufriedenheit mit den Förderungsmaßnahmen für mittelständische Industriebetriebe aus der Sicht der untersuchten Betriebe, gegliedert nach Beschäftigtengrößenklassen
- Angaben in Prozent -[1]

Gründe für die mangelnde Zufriedenheit	Beschäftigtengrößenklassen				Betriebe insgesamt
	1 - 49	50 - 99	100 - 199	200 - 499	
Die Maßnahmen sind noch zu wenig auf die Belange mittelständischer Industriebetriebe ausgerichtet	42,5	51,0	60,9	34,3	45,2
Die Maßnahmen müßten nachhaltigere Erfolge bringen	51,5	56,9	34,8	35,7	45,2
Die Maßnahmen erfüllen nur Teilaufgaben	31,9	29,4	23,9	14,3	25,3
Die Maßnahmen müßten verstärkt durch öffentliche Mittel gefördert werden	27,7	23,5	21,7	18,6	23,4
Die Maßnahmen sind wenig aufeinander abgestimmt	12,8	21,6	34,8	27,1	22,2
Sonstige Beurteilungen	3,2	9,8	4,3	2,9	4,6
Betriebe insgesamt abs.:	94	51	46	70	261
Betriebe insgesamt in %:	36,0	19,6	17,6	26,8	100,0

1) Mehrfachnennungen möglich

Abb. 3.2.1.5-1: Gründe für mangelnde Zufriedenheit mit Fördermaßnahmen (Mortsiefer (1981), S. 67)

---

1) vgl. zum Folgenden: Mortsiefer (1981), S. 43 ff.

2) ebenda, S. 66

Die Struktur der *Inanspruchnahme* einzelner Fördermaßnahmen zeigt, daß der Schwerpunkt auf der Informationsgewinnung liegt. Der Erwerb von know-how über Schulungen wird dagegen meist zögerlich und im Rahmen von Beratungen von weniger als der Hälfte der befragten Betriebe wahrgenommen. Insbesondere eine betriebsinterene Schulung entfällt bei kleineren Unternehmen oft wegen finanzieller und personeller Engpässe (oft keine ausreichend großen Teilnehmergruppen möglich). [1)]
Mit steigender Betriebsgröße werden tendenziell mehr verschiedene Fördermaßnahmen und speziell auch Maßnahmen zur Unterstützung der Betriebsführung in Anspruch genommen. Schulung (und auch Beratung) wird dabei meist unregelmäßig oder selten nachgefragt.
Die Ursachen mangelnder Inanspruchnahme liegen sowohl in der mittelständischen Zielgruppe als auch bei den Anbietern .

Fehlendes spezifisches Problembewußtsein, [2)] unklare Vorstellungen über die Umsetzbarkeit der Inhalte, falsches Schamgefühl [3)] und Schwellenängste [4)] lassen mittelständische Betriebe die Fördermaßnahmen nur zögernd wahrnehmen. Mögliches Gegenmittel für Anbieter von Fördermaßnahmen wäre es, die offenkundigen Informationsdefizite [5)] durch Öffentlichkeitsarbeit zu beseitigen. Auch die staatliche Bezuschussung ist oft unbekannt, eines der wirkungsvollsten Verkaufsargumente staatlicher und sonstiger Anbieter. [6)]

---

1) vgl. Mortsiefer (1981), S. 81 f.

2) Klein-Blenkers (1977), S. 81 bestätigt einen engen Bezug zwischen Qualifikation des Unternehmers und der Inanspruchnahme von Förderungsmaßnahmen. Die mangelhafte Öffnung der Führungskräfte für Belange der leistungssteigernden Maßnahmen wird zurückgeführt auf ein Defizit an Einsicht, Führungswissen und Fähigkeit zu deren wirkungsvollem Einsatz (Thuringia (1978), S. 98). Auch der Stellenwert einer qualifizierten Betriebsführung tritt oft hinter operativen Problemen zurück (nur 5 % gaben bei einer Umfrage der qualifizierten Betriebsführung höchste Priorität (IHK Koblenz (1978), S. 7)). Zur fehlerhaften Selbsteinschätzung vgl. Robl und Thürbach (1976),
S. 23: nur ca. 3 % der befragten Mittelständler hielten die Unternehmensführung für eine Schwachstelle ihres Betriebes. Die Ergebnisse der Untersuchungen Zeilers (1972), S. 95 decken sich mit der Aussage.

3) vgl. Raithel (1975), S. 60 f.

4) vgl. Bachmann (1978), S. 30

5) vgl. Mortsiefer und Grans (1981); Nanjoks et al. (1977), S. 107;

6) vgl. Mortsiefer (1981), S. 92 f.; Prognos (1971), S. 141; zur mangelnden Transparenz: vgl. Henning (1971), S. 256

Anbieter sollten deshalb den Förderungsbedarf systematisch ermitteln und ein individuell abgestimmtes Förderpaket entwickeln. [1] Hier scheint die bislang angewandte Methodik zu linear und unflexibel. [2]
Die *Wirksamkeit* von Förderungsmaßnahmen bleibt deutlich hinter den Erwartungen zurück. Deutlich spürbare Erfolge sind nur bei 10 % bis 40 % der Projekte zu verzeichnen. [3] Besonders informationsverbessernde und Schulungsaktivitäten zeigen eine ausgesprochen schwache Erfolgsrate, mit der Betriebsgröße sinkt auch die Wirksamkeit. [4]

Schlußfolgerung:

Bis zu einer breiten Verwirklichung des Gedankens einer breit ausgelegten, abgestimmten Förderung des Mittelstandes wird noch ein umfangreicher gegenseitiger Anpassungsprozeß bei Anbietern und Abnehmern notwendig sein.

Die Komplexität des Entscheidungsproblems/Förderungsmaßnahmen zeigt diese Abbildung 3.2.1.5-2:

---

1) vgl. Henning und Reske (1971), S. 224 ff.

2) vgl. Mortsiefer (1981), S. 92: Bspw. ist eine oft praktizierte strikte Trennung von Schulungs- und Beratungsmaßnahmen dem Erfolg beider Maßnahmen sehr abträglich und widerspricht der herrschenden Expertenmeinung. Für die vorliegende Arbeit wurde zwar zunächst keine direkte Einbindung des Schulungsprogrammes in ein Beratungsprojekt vollzogen, aber für zukünftige Weiterentwicklungen des Konzeptes vorgesehen.

3) vgl. ebenda, S. 93 ff.

4) vgl. ebenda, S. 67

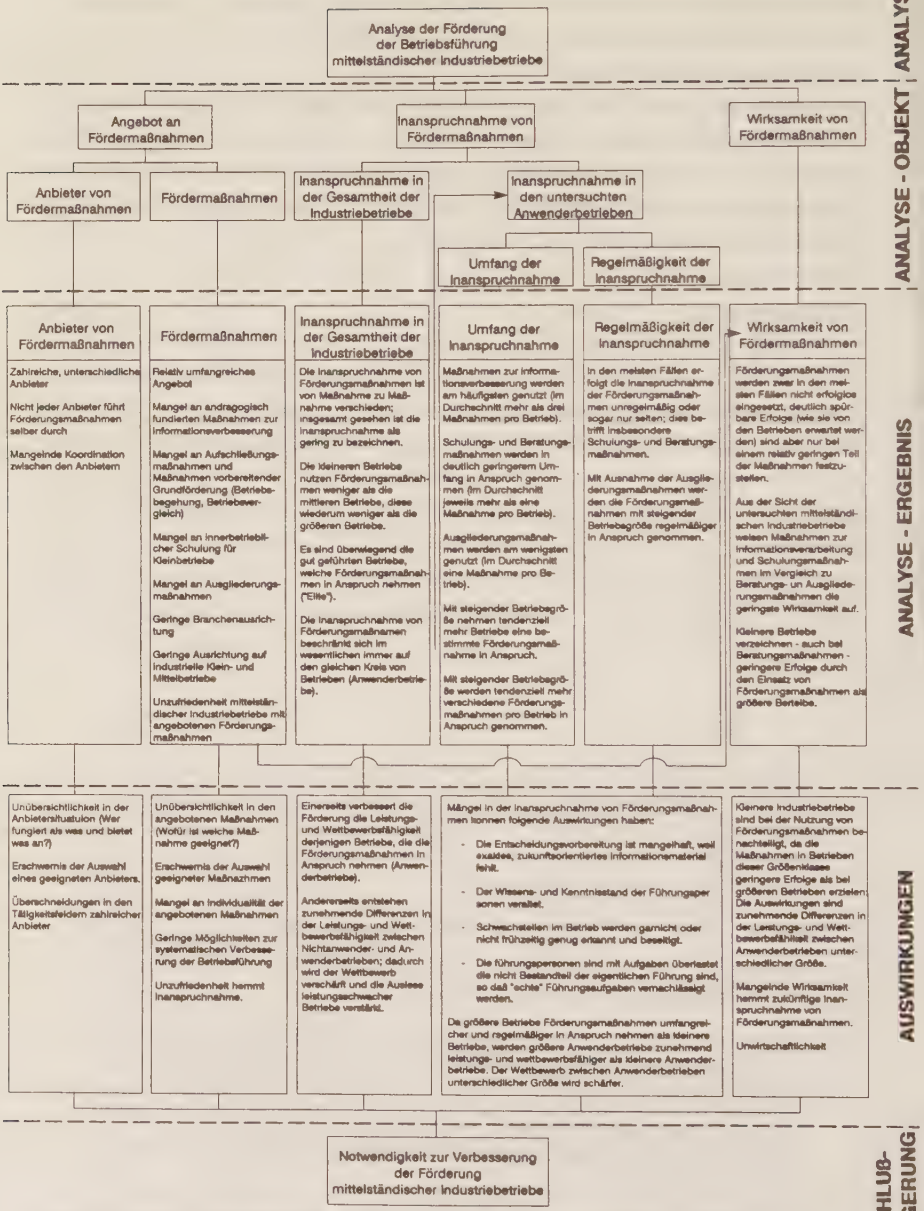


Abb. 3.2.1.5-2: Synopse zur Analyse der betriebswirtschaftlichen Förderung mittelständischer Industriebetriebe (Mortsiefer (1981), S. 105)

Alle Beteiligten müssen sich neu orientieren, wenn sie die hier gezeigte Vielfalt an Parametern richtig handhaben wollen. Ein erster Schritt könnte sein, die Führungskräfte zu "emanzipieren", indem man ihnen bspw. mit dem Konzept des strategischen Managements einen Bezugsrahmen gibt, der die langfristige Entwicklung eines Unternehmens und die konsequente Nutzung von Förderungsmaßnahmen zur Betriebsführung theoretisch und praktisch verbindet. Die Unternehmensleitung soll so zunächst als kompetenter Sprecher an der Konzeption von Maßnahmenpaketen teilhaben können, ohne auf das Urteil betriebsfremder Kräfte angewiesen zu sein, denn z.B.

> "... wenn man die Kataloge der Fortbildungsprogramme kritisch durchsieht, muß man feststellen, wie wenig das Angebot aufeinander abgestimmt ist und die Wahl der Kurse und Seminare wesentlich von Zufällen abhängt".
> (Rühle von Lilienstein 1973, S. 30)

Dieser "Wertwandel" müßte auch die immer stärker verfließenden Grenzen zwischen den einzelnen Maßnahmen berücksichtigen.

Zum Zweck eines weit gespannten Bezugsrahmens für Führungsfragen [1] erscheint es sinnvoll, die Führungskräfte zunächst in einem Trainingsblock mit den Grundelementen einer fortschrittsfähigen Organisation und einer strategischen Unternehmensführung [2] vertraut zu machen.
Anlaß für diese Trainingsmaßnahme könnten z.B. aktuelle betriebliche Probleme (ohne allzu hohen Problemdruck) sein, deren Aufarbeitung in einer Schulung den Einstieg in theoretische Ansätze und erste Schritte der Umsetzung des Lernstoffs unterstützt.
Der nächste Abschnitt erfaßt deshalb konkrete Trainingsbedürfnisse, die helfen, anhand konkreter issues weitere Designparameter und Elemente eines Schulungsprogrammes bedarfsgerecht zu erarbeiten.

---

1) vgl. Mortsiefer (1981), S. 69

2) vgl. E. 1.3

3.2.2 Der Trainingsbedarf mittelständischer Führungskräfte

Voraussetzung für den gezielten Einsatz von Trainingsmaßnahmen ist eine Erfassung von Bedarfsstrukturen der Zielgruppe. Bisher wurde bei mittelständischen Führungskräften ein Defizit an ganzheitlichen Konzepten zur Unternehmensführung herausgearbeitet [1] und auf die Besonderheiten des Unternehmensumfeldes und den lerntheoretischen Rahmen bezogen. [2]
Ein begrifflicher Rahmen des Trainingsbedarfes soll weitere Analysen möglich machen.

- Trainingsbedürfnisse und "Trainingsbedarf"

Wie schwer der Bedarf zu ermitteln ist, wird schon bei der Begriffsabgrenzung deutlich. So bezeichnet *Bedarf*

> "... üblicherweise eine prinzipiell behebbare Mangelsituation, die formal dadurch gekennzeichnet ist, daß ein (tatsächlicher Ist-Zustand von einem (gewünschten) Soll-Zustand abweicht ... Bildungsbedarf meint dann ... eine Differenz ..., die durch eine organisierte Bildungsmaßnahme ... innerbetrieblich oder außerbetrieblich behoben werden kann. ... Von einem *Bildungsbedürfnis* [1] schließlich spricht man dann, wenn vom Mitarbeiter eine Soll-Ist-Diskrepanz im eigenen Verhalten bzw. in der Leistung (die durch eine Bildungsmaßnahme behebbar erscheint), erlebt wird".
> (Gassner 1980, S. 250/251)

Der quasi "objektiv" erfaßte Bedarf und die "subjektiv" empfundenen Bedürfnisse ergeben in ihrer Kombination ein Konfliktpotential, das in Abb. 3.2.2-1 die Positionen C und D darstellen.

---

1) vgl. insbesonders Abschnitt 1.1

2) vgl. Abschnitt 2.3.1 sowie auch das Kapitel 2 als Gesamtes, sowie Anhang I.

Trainingsbedarf	ja	nein
nein	C	D
ja	A	B

Abb. 3.2.2-1: Bedarfs-/Bedürfnismatrix

Dieser Problembereich soll zwar hier nicht weiter vertieft werden, eine detaillierte Analyse, besonders mit Rücksicht auf mögliche Fehlerquellen (I., II .und III. Art) [1], könnte jedoch für Konzeption bzw. Vermarktung von Schulungskonzepten interessante Perspektiven öffnen. Der Konflikt zwischen Bedarf und Bedürfnis ist hier Anlaß, bei der Exploration der Trainingsinhalte und weiterer Rahmenbedingungen möglichst bei verschiedenen Quellen die geeignete Maßnahmenwahl abzusichern, um so den möglichst authentischen Bedarf zu identifizieren.

- Trainingsausbildungsbedarf und. Lernziele

Lernziele enthalten als Elemente eines curricularen Lehrplanes [2] die

> "Beschreibung eines Verhaltens, das der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat".
> (Mager 1965, S. 3)

---

1) vgl. Einführung Kap. 2

2) vgl. Punkt 3.4.2

Fluri [1] grenzt komplexe Inhalte hohen Abstraktionsniveaus von einfachen Inhalten niedrigen Abstraktionsniveaus ab. [2] Auf einem Kontinuum mit abnehmendem Abstraktionsniveau trennt Möller [3] Richtziele von Grobzielen und diese wiederum von Feinzielen. Feinziele sollten das anvisierte Endverhalten eindeutig beschreiben, die Lernbedingungen feststellen und einen Maßstab zur Erfolgsmessung beinhalten. [4]

Weit weniger konkret ist der Ausbildungsbedarf formuliert, der oft in den Richt- bzw. Grobzielen einer Trainingsmaßnahme zum Ausdruck kommt. In unserem Zusammenhang scheint diese Unterscheidung besonders wichtig, da, wie einleitend festgestellt, bei Trainingsmaßnahmen, also schlecht-strukturierten Problemen, verlässliche Feinzielformulierungen nur über iterative Annäherungen an die Problemlösung möglich sind. [5] Die Mittel-Zweck-Beziehung zwischen Trainingsbedarf und Lernzielen, das sogenannte Deduktionsproblem, [6] besagt, daß die meist nicht zwingend eindeutigen Feinziele während der Konkretisierung eine fortlaufende Rückkontrolle mit den Richt- und Grobzielen brauchen. Die komplette Liste der für eine Unterrichtseinheit relevanten Lernziele entsteht deshalb erst nach mehreren Iterationsvorgängen bei Testläufen des Trainingsprogrammes .

Die Bedarfsstrukturen können also, wie die Feinziele des Lehrplanes, erst über mehrere Entwicklungstufen des Trainingsprogrammes bei der praktischen Durchführung genau festgestellt werden.

---

1) vgl. Fluri (1977), S. 58 f.

2) vgl. Isenegger (1970), S. 23 f.

3) vgl. Möller (1973), S. 72 f.; vgl. dazu auch Dubs (1974) und Abschnitt 3.2.4.2

4) vgl. Mager (1965), S. 12 ff.; vgl. Punkt 3.4.2

5) vgl. auch Fluri (1977), S. 60 f.; Lattmann (1974), S. 34; Stiefel (1974), S.443; zur Explikation komplexer Probleme vgl. Abschnitt Punkt 2.1.3

6) vgl. Möller (1973), S. 81

Deshalb erscheint eine konsequente Problem- und Prämissenbuchhaltung während der Trainingsveranstaltung als wichtige Rückkoppelungsmöglichkeit zur genaueren Erfassung des Bedarfs. [1)]

Der Trainingsbedarf mittelständischer Führungskräfte soll jetzt, wenn auch nur rudimentär aus Dokumentenanalysen [2)] überbetrieblicher Untersuchungen und der Befragung von Führungskräften [3)] abgeleitet werden.

---

1) Auf die ausführliche Aufarbeitung der Literatur zur Bedarfserfassung wird hier verzichtet. Zu folgenden Themenbereichen wird empfohlen:

Klassifikationen:
- Relevanz, Vollständigkeit, Eindeutigkeit vgl. Fluri (1977), S. 66; Isenegger (1970), S. 43; Möller (1973), S. 215
- neue Lerninhalte, Bestätigung und Verstärkung richtiger Lernbestände, Ausmerzen fehlerhafter Lernbestände vgl. Stiefel (1974 a)
- aufgaben-/personenbezogene Ausrichtung vgl. Fluri (1977), S. 71
- formale Bedarfsmerkmale vgl. Lattmann (1974)

Konzepte der Bedarfsermittlung:
- Soll-Ist Analyse vgl. Schönfeld (1967), S. 164; Gassner (1980), S. 251 f.; Humm (1978), S. 9 ff.
- Fähigkeiten und Kenntnisse vgl. Schönfeld (1967), S. 161 und die dort zitierte Literatur
- Anforderungs- und Leistungsprofile vgl. Dubs (1974), S. 21 ff.; Humm (1978), S. 21
- Verhaltensanforderung und Verhaltensbefähigung vgl. Lattmann (1973), S. 49 ff.
- gesellschaftliche, leistungsbezogene, persönliche Sollwerte vgl. Mitchell (1984) S. 68 f.; Gassner (1980), S. 252 f.; Humm (1978), S. 24 f.

Methoden und Instrumente:
- Moore und Dutton (1976), S. 532 ff.; Dubs (1974), S. 41 ff.; Bass et al. (1979), Berry und Jenkins (1983), S. 84 ff.; Schönfeld (1967), S. 158 ff.; Sauter und Fink (1979), S. 23 f.; Strombach und Thom (1982), S. 30 f.; Oppenheimer (1982), S. 73 f.; Gassner (1980), S. 257 ff.; Stiefel (1974), S. 443 ff.; Renner (1978, S. 321 ff.; Georgenson und Del Gaizo (1984), S. 46

2) vgl. Humm (1978), S. 37 ff.

3) ebenda, S. 81 ff., vgl. Anhang I

- Ergebnisse einer Bedarfsanalyse bei der Unternehmensführung

Ausgehend vom Lebenszyklus und den Entwicklungsstadien [1] eines Unternehmens gibt es in den Entwicklungsphasen jeweils spezifische Trainingsbedürfnisse bei den Führungskräften (s. Abb. 3.2.2-2).

Growth Stage	Start up	Development	Growth	Maturity	Decline	Renewal
Managerial Role	Originator Inventor	Planner-Organizer	Developer Implementer	Administrator Operation	Successor Reorganizer	Planner Organizer
Personnel Department Emphasis	Record Keeping	Compensation Administration	Recruitment Labor Relations	Development	Manpower Balancing	Change Agent
Primary Functional Emphasis	Technology	Finance	Manufacturing	Marketing	Finance	Technology
Primary Managerial Requirements	Perceptual and Conceptual	Planning-Interpersonal	Accounting For Managerial Control-Interpersonal Organization	Supervision-Interpersonal	Cost control-Conflict Resolution	Perceptual and Conceptual
Critical Issues	Creation	Survival	Stability	Pride & Reputation	Uniqueness & Adaptability	Perpetuation

Abb. 3.2.2-2: Trainingsbedarf im Lebenszyklus von Unternehmen (Tosca (1975), S. 17)

Unabhängig vom Entwicklungsstadium des Unternehmens sollten die identifizierbaren Themenkomplexe jedoch einer "Basisideologie" des Unternehmens zugeordnet werden können, um eine erfolgreiche Einführung im Unternehmen zu erleichtern. So ein Konzept könnte das strategische Management sein, das z.B. unter der Maxime der beständigen Fortschrittsfähigkeit eines Unternehmens fast jede Fördermaßnahme auf Eignung und Nutzen beurteilen hilft. [2] Für die individuelle Führungskraft bedeutet dies, daß Training im Karriereverlauf Leistungseinbrüche verhindert (Typ B), oder daß mangelnde Einschätzung der Leistungsfähigkeit z.B. durch Kollegen zu einem vorzeitigen oder ambitionslosen Ausstieg aus der Tätigkeit führt (Typ A) (vgl. Abb. 3.2.2-3):

---

1) vgl. Punkt 1.1.3.3

2) vgl. Punkt 3.2.1.5

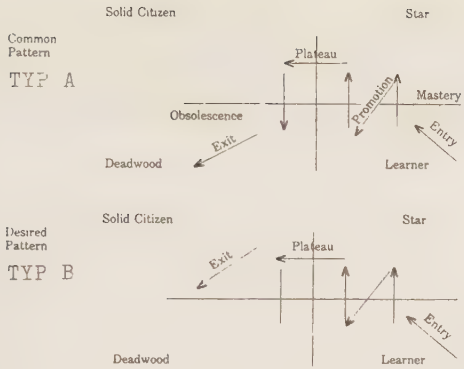


Abb. 3.2.2-3: Typen des Karriereverlaufs (Keavenly (1983), S. 66)

Bei den folgenden Bedarfsstrukturen sollten diese unternehmens- bzw. karrierebezogenen Effekte der Bedarfserfassung berücksichtigt werden.

Grundlage und detailliertes Analysepapier für den Trainingsbedarf ist die in Anhang I dokumentierte Studie "Managementtraining im Mittelstand". Von einer erneuten Darstellung der ab S. 39 der Studie dokumentierten Befunde zur Weiterbildung wird hier abgesehen und auf die Lektüre im Anhang verwiesen. Die nun aufgeführten Bedarfsschwerpunkte sollen die Darstellungen aus der Studie (Anhang I) vertiefen und ergänzen, besonderes Augenmerk gilt der Bedarfsschätzung für Unternehmensführungs-Training.

Zunächst zeigt ein Blick auf die Veranstaltungsthemen (A I S. 57), [1] daß der Komplex Unternehmensführung zusammen mit Organisation/Personal bereits 40 % aller Seminarbesuche abdeckt. Der gleiche Kreis von Befragten würde sich fast geschlossen wieder für ein Seminar zur Unternehmensführung entscheiden (A I S. 82). In beiden Fragekategorien (expost/exante) werden die bereichsbezogenen Managementthemen auch sehr stark bewertet (A I S. 57), besonders auffällig Marketing und Finanzen.

---

1) bedeutet: Anhang I, S. 57

Obwohl nur 6 % der Unternehmensleiter ihren zusätzlichen Bedarf an Fachkenntnissen der Unternehmensführung als gravierend bzw. umfangreich bewerten (Finanzbereich und Technik liegen hier klar an der Spitze mit 18 % bzw. 15 %), liegt dieser Bereich direkt hinter volks- und sozialpolitischen Kenntnissen auf Rang 2 (mit 11 %) bei den von ihnen besuchten Weiterbildungsaktivitäten. [1)]

Daraus kann man schließen, daß Führungskräfte sehr sensibel reagieren, wenn sie nach ihren *Fähigkeiten* gefragt werden, bei Kenntnis bzw. *Wissensfragen* dagegen starkes Interesse speziell im Bereich der Unternehmensführung zeigen. Dennoch sollte kritisch festgestellt werden, daß mit sinkender Unternehmensgröße der Raum für die Unternehmensführung als Gebiet der Spezialisierung von Fähigkeiten abnimmt. [2)] Ursache könnte der starke operative Problemdruck in diesen Unternehmen sein und die daraus resultierende Konzentration auf das angestammte Spezialgebiet. [3)] Ein Bezug zur Einleitung von Kapitel 2 liegt nahe (Holzhackerbeispiel) und verstärkt den Eindruck, daß gerade hier und deshalb ein konkreter Bedarf für Führungstraining vorliegt.

Nach dem *Führungswissen* sollen jetzt der Bedarf an *Fähigkeiten* bei Führungskräften geprüft werden.

Wilkie und Deeks [4)] gewichten in einer Studie zum Managementtraining im Mittelstand die "Management-Skills" nach Relevanz, Bedarf und nach allgemeinen verwaltungsbezogenen und unternehmerbezogenen Eigenschaften (vgl. Abb. 3.2.2-4).

---

1) vgl. Zeidler (1972), S. 93 bzw. 167; hier beschränkten sich die Untersuchungen nicht auf den Kreis des Mittelstandes

2) vgl. Brinkmann et al. (1982), S. 126 f.

3) ebenda, S. 106 f.

4) vgl. Wilkie und Deeks (1973), S. 23 f.

(A) MANAGERIAL SKILLS CLASSIFICATION	MANAGERIAL GROUP					
	(1) Owner-Manager Founders		(2) Owner-Manager Inheritors		(3) Non-Shareholding Managers	
	Job Relevance	Training Need	Job Relevance	Training Need	Job Relevance	Training Need
ENTREPRENEURIAL SKILLS						
1. Innovation	•••••	••••	•••••	•••••	•	••
2. Risk-Taking	•••••	••••	•••••	•••••	•	•
3. Tactical Planning	•••••	•••••	••••	••••	••••	•••••
4. Negotiating	•••••	•	••••	••	••	•
5. Trouble-Shooting	•••••	••	•••	••	•••••	•••••
6. Inter-Personal Communications	•••••	••••	•••••	•••••	•••••	•••••
ADMINISTRATIVE SKILLS						
1. Objective Setting	•••	•••••	•••	•••	••	•••
2. Policy Formulation	•••	•••••	•••	•••	•	•
3. Strategic Planning	••	••••	••	•••	•	•
4. Organising	•••••	•••	••••	•	•••••	•••••
5. Co-ordinating	•••••	•	••••	•	••	•
6. Formal Communications	•	•	••	•	••	••
7. Monitoring	•	•	••	•	•••••	•••••
8. Stabilising	•	•	•••	•	•••••	••••
COMMON MANAGERIAL SKILLS						
1. Decision-Making	•••••	•••••	•••••	•••••	••	•••
2. Problem-Solving	•••••	•••••	•••••	•••••	••••	•••••
3. Information-Processing	•••••	•••	••••	••••	•••	•••••

••••• = High
• = Low

Abb. 3.2.2-4: Trainingsbedarf gegliedert nach Trainingsinhalt und Position der Führungskraft (Wilkie und Deeks (1973), S. 24)

Von einer tieferen Analyse wollen wir hier absehen. Dennoch bleibt festzuhalten, daß besonders bei den Eigentümer-Unternehmern erheblicher Trainingsbedarf auf dem Gebiet der strategischen Unternehmensführung diagnostiziert werden kann. Hoher Bedarf besteht auch bei problemlösenden Entscheidungen und der Kommunikationsfähigkeit. Bestätigt werden diese Aussagen von einer Untersuchung Fiedlers. [1] Seine Bedarfsanalyse zeigt, daß sich durch eine Befragung von Betroffenen nur aber vage Aussagen zur Neuorientierung von *Einstellungen* (judgement) treffen lassen (vgl. Abb. 3.2.2-5):

---

1) vgl. Fiedler (1980), S. 405 f.; bestätigt werden die Annahmen im Großen und Ganzen auch von Ziegler (1972), S. 123 f.; vgl. auch Kelly (1984), S. 40 f.

Frage an die Unternehmensleitung mittelständischer Unternehmen (500-1000 Mitarbeiter):

Welche der folgenden Lernziele sind für die Weiterbildung von Führungskräften besonders wichtig - wichtig - weniger wichtig?
Die eingetragenen Prozentzahlen ergeben sich aus "besonders wichtig" und "wichtig".

Frage an die Unternehmensleitung mittelständischer Unternehmen (500-1000 Mitarbeiter):

Welche der folgenden Lernziele sind für die Weiterbildung von Führungskräften besonders wichtig - wichtig - weniger wichtig?
Die eingetragenen Prozentzahlen ergeben sich aus "besonders wichtig" und "wichtig".

Lernziele	
Verbesserung der Menschenführung	76,2
Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit	74,0
Verbesserung der Organisationsfähigkeit	73,5
Verbesserung der Planungsfähigkeit	72,8
Verbesserung der Kontrollfähigkeit	71,0
Verbesserung der Problemlösung	70,9
Verbesserung des Kritikvermögens	68,5
Verbesserung der Zielsetzungsfähigkeit	65,4
Vermittlung von Fachwissen	64,0
Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit	62,2
Erfahrungsaustauch	62,0
Förderung der Persönlichkeit	50,0
Verbesserung der Fähigkeit, im Team zu arbeiten	48,8
Entwicklung des Leistungspotentials	48,6
Befähigung zum Generalisten	48,6
Verbesserung derLernfähigkeit und Lernbereitschaft	30,4

Abb. 3.2.2-5: Gewichtung von Lernzielen bei der Führungskräfteweiterbildung (Fiedler (1980), S. 405)

Die Schlußfolgerung lautet deshalb, daß auf personaler Ebene und für die gesamte Organisation die Forderung nach "Fortschrittsfähigkeit" für ein Trainingsprogramm an der Spitze zu stehen hat. [1] Die Erfüllung dieses Veränderungsbedarfes scheint, wenn er auch sehr global formuliert ist, entscheidend für ein gesichertes Überleben besonders von mittelständischen Unternehmen:

1) vgl. E.1.3

> "Dies hat zur Folge, daß dem Gesamtkomplex der *Unternehmensführung* angesichts seiner zentralen Stellung herausragende Bedeutung bei der Früherkennung und Prophylaxe zukommt, nicht zuletzt liegt in der unzureichenden Führungsqualität die wohl gravierendeste Insolvenzursache überhaupt. Letztere Aussage gewinnt noch weiter an Gewicht, wenn man berücksichtigt, daß aber gerade von der Betriebsführung erwartet werden muß, rechtzeitig vorhandene innerbetriebliche Gefahrenmomente zu erkennen und diesen mit geeigneten Maßnahmen zu begegnen. Dem Grundanliegen der betrieblichen Bestandssicherung wird daher am ehesten durch eine Aufklärung der Unternehmer über Verbesserungsmöglichkeiten der Betriebsführung entsprochen".
> (Reske et al. S. 216/217)

Ein Managementtraining sollte letzten Endes nicht abstrakte Konzepte in den Vordergrund stellen, sondern die tatsächlichen Probleme der Teilnehmer. Diese Leitidee wird unter dem Schlagwort einer "problemorientierten Weiterbildung" zusammengefaßt:

> "Die Teilnehmer entwickeln ihre Führungs- und Managementbefähigungen, in dem sie sich selbst auch im Lernprozeß managen ... , die Fähigkeit für selbstgeplantes Lernen und Arbeiten ... , sowie (d. Verf.) Einsicht und Verständnis für ihre pädagogische Rolle als Vorgesetzte (erwerben, d.Verf.) ... Entwicklungskreise funktionieren im Sinne autonomer Lerngruppen (wobei, d. Verf.) Autonomie im Lernprozeß auch die Verfügbarkeit über einige Ressourcen (voraussetzt, d.Verf.)".
> (Schmidtmeyer und Stilb 1984, S. 27) [1)]

Diese "Trainingsideologie" soll überleiten zu den curricularen Grundlagen eines mittelstandsgerechten Trainingsdesigns.

---

1) vgl. dazu auch Heidelberger (1983), S. 49 f.

3.2.3 Grundlagen der Curriculumkonstruktion [1)]

"Didaktik" bezeichnet als Oberbegriff die vielschichtigen pädagogischen Fragen des Unterrichtens. Die Forschungstraditionen ordneten ihm ein breites Spektrum von Inhalten zu, von einer reinen Unterrichtslehre [2)] bis zur Interpretation eines komplexen Aufgaben- und Kategoriengefüges. [3)]

Die klassisch-bildungstheoretische Didaktik und die informationstheoretisch-kybernetischen Konzepte kennzeichen die Extrempositionen unter den Modellen . [4)] Lerntheoretische Modelle stellen die dritte Gruppe didaktischer Ansätze.

> "Didaktik wird dabei verstanden als eine Theorie des Unterrichtes, die - der Intention nach - alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft. Ein solches umfassendes Programm setzt von vornherein eine über den Unterricht und die sich in ihm vollziehenden Lernprozesse hinausgreifende Fragestellung voraus. Denn der Unterricht steht unter mannigfachen Bedingungen, die ihm vorgegeben sind und die man kennen muß, wenn die lückenlose Kontrolle erstrebt wird ... Dabei stützt sich diese Didaktik auf die Methodologie der empirischen Sozialforschung und bezieht alle einschlägigen Ergebnisse der Sozialwissenschaften in die Betrachtungen ein, ohne durch ein pädagogisches Eigenständigkeitspostulat behindert zu sein". [5)]
> (Blankertz, 1975, S. 91)

---

1) In dieser Arbeit werden die Begriffe Curriculum und Lehrplan synonym verwendet.

2) vgl. Bernfeld (1925)

3) vgl. Blankertz (1975), S. 16

4) vgl. Blankertz (1975), S. 28 ff.; im englischsprachigen Raum wird auch häufig analog zwischen "school-approach" bzw. "systems-approach" unterschieden; vgl. Rothwell (1983 a), S. 53 f.

5) vgl. dazu auch Rülcker (1983), S. 223 ff. und die dort zitiert Literatur

Entscheidend bei diesen Modellen ist die starke Berücksichtigung lerntheoretischer bzw. lernpsychologischer Grundlagen. [1] Der bereits an anderer Stelle [2] angedeutete enge Zusammenhang zwischen Inhalt und Methode wird bei den lerntheoretischen Modellen bestätigt:

> "Damit ist zweierlei gemeint, nämlich einmal, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält, auch wenn sie diese nicht sichtbar macht, und zum anderen, daß inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können."
> (Blankertz (1975), S. 93)

Bei den zentralen Ansätzen der lerntheoretischen Schule finden Gedanken des Managementtrainings besonders in der Andragogik [3] bzw. dem Kontingenzansatz Berücksichtigung. [4] Der zweite führt auch den Begriff des organisationalen Lernens [5] ein und betont die zentrale Rolle der Unternehmensleitung bei solchen Lernprozessen.

An diesen didaktischen Grundeinstellungen hat sich die Lehrplantheorie zu orientieren. Sie soll Schlüsselfragen zur Operationalisierung, Dimensionierung und Hierarchisierung von Lernzielen näher beleuchten. [6]

---

1) Für ein fundiertes Verständnis trainingsrelevanter Lerntheorien vgl. Kapitel 2

2) vgl. Punkt 3.2.2 und die hohe Relevanz der Bedarfserfassung für die Curriculumplanung; vgl. Blankertz (1975), S. 99

3) vgl. Kapitel 2 und die dort erfaßten Grundlagen der Erwachsenenbildung

4) Zur Charakterisierung beider Ansätze vgl. Rothwell (1983), S. 56 f. und die dort zitierte Literatur.

5) Zur vgl. Abschnitt 2.4.2 Darstellung der wichtigsten Merkmale

6) vgl. Blankertz (1975), S. 152 ff.

Die so entstehenden "Gebrauchsanweisungen" sollen die Erstellung, Beurteilung und den Einsatz von Lehrplänen unterstützen. Diese werden auch oft als Curricula bezeichnet und bilden einen Schwerpunkt der didaktischen Forschung. Die Vielfalt der gebräuchlichen Definitionen [1] spiegelt das diffuse Bild der zugrundeliegenden Curriculumtheorien wieder. [2]

Unter Curriculum im engeren Sinn wird

> "...eine Unterrichtsvorbereitung, ein Lehrplan oder eine andere Kodifikation einer disponierten Handlung verstanden, welche auf die Strukturierung eines beabsichtigten Lernprozesses zielen".
> (Hameyer et al. 1973, S. 21)

Das umfassendere "neuere" Curriculumsverständnis thematisiert Prozesse und Bedingungen,

> "...welche zu einem entwickelten Unterrichtsplan oder zu einem Lehrwerk oder zu Richtlinien von Lernprozessen verwendet werden (sollen, der Verf.). Das Curriculum beginnt, dieser Auslegung folgend, mit dem ersten Planungsschritt auf dem Weg zur Konstituierung geplanter Lernereignisse und führt hin zur Evaluation der Lernprozesse und der Analyse von Wirkungen des Einsatzes neuer Curriculumssysteme".
> (Hameyer et al. 1983), S. 21 f.)

An derselben Stelle definiert ein Zitat Freys die curriculare Grundfrage:

> "...Wie können Lernsituationen entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, welche im Horizont ihrer gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt wie der individuellen Selbstinterpretation der Lernenden gerechtfertigt sind und zugleich die Selbstentfaltung aller Betroffenen ... vor, während und nach dem anvisierten Lernprozeß optimal garantieren?"
> (Frey, zitiert in: Hameyer et al. 1983, S. 22)

---

1) vgl. die Darstellung Freys (1972), S. 30 ff.; nach umgangssprachlicher, schultechnischer und wissenschaftstheoretischer Sichtweise und die dort zitierte Literatur, ferner Wheeler (1974), S. 13 ff.; Juchter (1978), S. 9 f.; Siebert (1974), S. 30 f.; Hameyer et al. (1983), S. 29 ff.; Bruder (1979), S. 80 ff.

2) vgl. Siebert (1974), S. 41 ff. und die dort aufgeführten Strategien: induktiv (Robinson), sozialtechnologisch (Flechsig), eduktiv (Lenzen), deduktiv (Möller), wissenschaftsanalytisch (USA), lehrplananalytisch (Achtenhagen); ferner Hameyer et al. (1983), S. 45 f. und 58 f.

Curriculare Fragestellungen der Berufsbildung werden von Hameyer und von Bruder vertieft. [1]

Ziel der vorliegenden Arbeit kann und soll es nicht sein, eine differenzierte Curriculumssichtweise als Grundlage eines Trainingsmodells zu entwickeln. In sehr pragmatischer Weise soll dagegen auf der Basis des in Kapitel 2 aufgespannten lerntheoretischen Bezugsrahmens unter Berücksichtigung der Zielgruppe und des strategischen Kontextes mit Hilfe eines einfachen Rahmenkonzeptes die erste hemdsärmelige Version eines Trainingsprogrammes entstehen.In dieses Trainingsmodell sollen auch die Ergebnisse der empirischen Studie im Anhang einfließen. Dabei soll in zwei Stufen vorgegangen werden: Zunächste werden durch ein Praktikermodell die Rahmenstrukturen der Lehrplangestaltung deutlich, dann werden aufbau- und ablauforganisatorisch besonders relevante Bereiche vertieft.

3.2.4 Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung

Dieser Abschnitt baut auf das Rahmenkonzept von Dubs et al. (1974), das viele Freiräume für individuelle Ausgestaltung enthält und Lehrpläne in Form offener Curricula mit enger Verbindung zur Unterrichtsplanung vorschlägt.

---

1) vgl. Hameyer (1983) und Bruder (1979), S. 81 ff.

3.2.4.1 Die Bestimmungsgrößen des Lehrplans

Die Bestimmungsgrößen des Lehrplanes, einteilbar nach gesellschaftlichen bzw. individuellen Lernbedingungen, erfassen den Trainingsbedarf im weitesten Sinne (vgl. Abb. 3.2.4.1-1)
Zu den einzelnen Elementen:

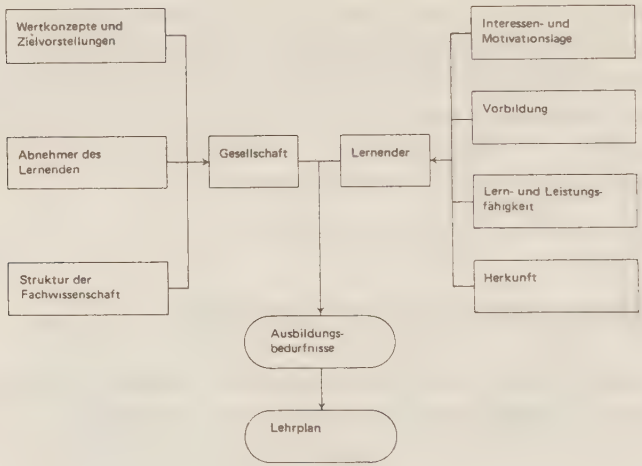


Abb. 3.2.4.1-1: Bestimmungsgrößen des Lehrplans (Dubs et. al. (1974), S. 15)

Diese Arbeit ging auf typische Problembereiche und Führungseigenheiten des Mittelstandes in Kapitel 1 näher ein (Interessen- und Motivationslage, Wertkonzepte und Zielvorstellungen, evtl. auch "Abnehmer des Lernenden", "Herkunft").
Ebenso wurde dort die Konzeption einer angewandten Führungslehre bzw. eines strategischen Managements vorgestellt (Struktur der Fachwissenschaft).

In Kapitel 2 konkretisierten wir die "Lern- und Leistungsfähigkeit" unter dem Stichwort des Erwachsenenlernens. Die "Vorbildung" potentieller Teilnehmer findet sich in Anhang I, S. 135/136, gegliedert nach schulischer und beruflicher Ausbildung (A8S und A8B) bzw. nach den bisher besuchten WB-Veranstaltungen (AI S. 57).

Zu Anfang dieses Kapitels wurde der entsprechende Weiterbildungsbedarf rekonstruiert. Beim Zusammenstellen des Lehrplanes entsteht aufgrund der Vielschichtigkeit der Curriculumdeterminanten ein Prioritätenproblem. [1] In unserem Fall hat das sehr allgemein gehaltene Ziel der Erlangung der Fortschrittsfähigkeit der Teilnehmer und der von ihnen vertretenene Systeme Vorrang. Die Fachwissenschaft setzt also die Prämissen und daraus werden Lernziele entwickelt, die vornehmlich auf der Andragogik und dem mittelständischem Kontext beruhen.

---

1) vgl. Dubs (1974), S. 40

3.2.4.2 Die Formulierung von Lernzielen

Im Gegensatz zu traditionellen Stoffumschreibungen sollen hier operationale Lernziele entwickelt werden.

> "Ein operationales Lernziel umschreibt ein möglichst beobachtbares Endverhalten. Anders ausgedrückt, will man mit operationalen Lernzielen umschreiben, was der Lernende tun können muß, wenn er zeigen will, daß er das Lernziel erreicht hat."
> (Dubs 1974, S. 42)

Der in Punkt 3.2.2 eingeführte Begriff des Feinziels bzw. operationalen Lernziels wird nun unterteilt in Richtziele, Informationsziele und im Rahmen der Unterrichtsplanung in Planungsziele [1] (vgl. Abb. 3.2.4.2-1).

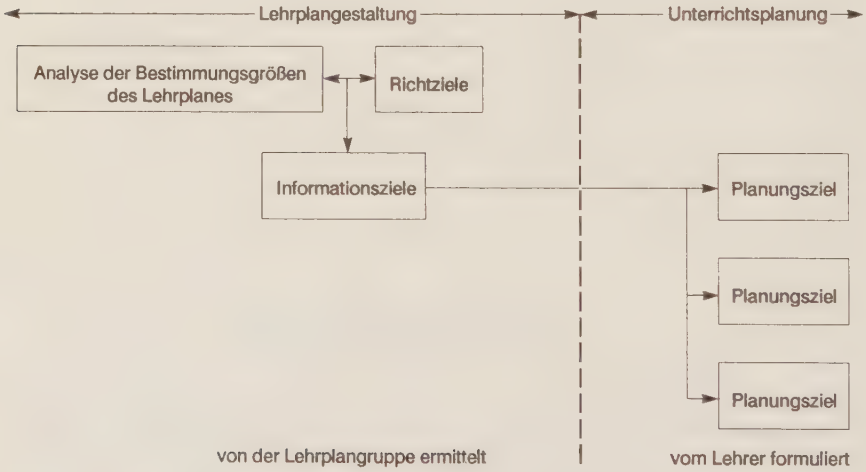


Abb. 3.2.4.2-1: Arten und Verwendung von Lernzielen (Dubs et. al. (1974), S. 43)

Die konkrete Formulierung von Lernzielen für Managementtraining im Mittelstand enthält Anhang II.

---

1) Wir wollen uns ab jetzt an den Dubs´schen Bezugsrahmen halten. Für eine vertiefende Analyse der Lernzielproblematik - vgl. Glück (1971), S. 38 ff.; Lattmann (1974); Roth und Blumenthal (1973); Ellwein (1975), S. 157 ff.

Die Richtziele sollen klar und eindeutig ausdrücken, was in den Trainingsbereichen erreicht werden soll. Zentrale Fragen sind die Schwerpunkte, die weltanschaulichen Grundlagen und pädagogischen Absichten der Trainingsmaßnahme. Die Entscheidungskriterien für die Wahl von Richtzielen sind möglichst transparent darzustellen, um das logische Nachvollziehen bei Trainern und Schülern zu ermöglichen und eine Rückkopplung und evtl. Korrektur der Gewichtung von bereits gewählten Bestimmungsgrößen zu veranlassen. [1)]

Aus der Wahl der *Richtziele* leiten sich direkt die Informations- bzw. Planungsziele ab. Eine Abgrenzung zeigt Abb. 3.2.4.2-2.

	Informationsziel	Planungsziel
Verwendung	Vorgabe im Lehrplan	Durch den Lehrer auf der Grundlage der Informationsziele abgeleitet und formuliert.
Merkmale	1. Endverhalten und Inhalt 2. Bedingungen, sofern diese im Lehrplan vorgegeben werden sollen, um sie verbindlich durchzusetzen. 3. Beurteilungsmassstab, sofern eine Minimalleistung vom Lehrplan her vorgegeben werden soll.	1. Detaillierte Endverhalten und Inhalte. 2. Bedingungen, wobei darauf verzichtet werden kann, wenn diese selbstverständlich sind (z. B. auswendig). 3. Beurteilungsmassstab, wobei darauf verzichtet werden kann, wenn er selbstverständlich ist (z. B. fehlerfrei).

Abb. 3.2.4.2-2: Informationsziel vs. Richtziel (Dubs et. al. (1974), S. 56)

Zunächst sollen die Informationsziele weiter verfeinert werden, daraus werden die Unterrichtseinheiten die Planungsziele abgeleitet.

Die wichtigsten Regeln für die Erstellung von Informationszielen:

1. Gleichbleibende, sich wiederholende Teile können weggelassen werden.
2. Zur Endverhaltensbeschreibung sind aussagekräftige Verben zu wählen.
3. Das Endverhalten muss nicht eindeutig messbar, soll aber überprüfbar sein.
4. Gleiche Anforderungen können mit gleichen Verben ausgedrückt werden.
5. Die Verben sind entsprechend dem angestrebten Anspruchsniveau zu wählen.
6. Aussagekraft und Anspruchsniveau können durch Hinzufügen von anspruchsvollen Bedingungen gesteigert werden.

Abb. 3.2.4.2-3: Regeln für Informationsziele (Dubs et. al. (1974), S. 55)

---

1) vgl. Dubs (1974), S. 46 f.

3.2.4.3 Taxonomie von Lernzielen

Um Anspruchsniveaus *einzelner* Informationsziele zu klassifizieren bzw. um das Niveau eines Lehrplanes abzuschätzen, können Lernzieltaxonomien [1] herangezogen werden. Dafür eigenen sich praktisch alle Aufteilungen von Lernvorgängen in abgrenzbare Kategorien. [2]

Bloom [3] entwickelte auf der Basis seines in den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich eingeteilten Lernkategorie Modells Taxonomietabellen, [4] die eine Feinabstimmung der inhaltlichen Elemente von Unterrichtseinheiten ermöglichen. Diese Einteilungshilfe ist ein wichtiges Instrument der Strukturierung von Lernzielen beim Entwurf des Trainingsprogrammes in Anhang II.

Der kognitive Bereich des Bloom´schen Modells liegt aufgrund seines häufigen Einsatzes im Schulungsbereich in detaillierten Taxonomietabellen aufbereitet vor.
Man unterscheidet dabei zunächst zwischen zwei Hauptkategorien:
Erwerb bzw. Erinnern von Wissen und *intellektuelle Operationen.* [5]
Beide Hauptkategorien lassen sich wiederum in fünf Unterkategorien aufspalten.

---

1) Vgl. Blankertz (1975), S. 155: "Unter Taxonomie versteht man im allgemeinen die Einordnung von Lebewesen oder anorganischen Stoffen in systematische Einheiten aufgrund ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen. Auch Bloom und Mitarbeiter meinen mit "taxonomy" ein Klassifikationsschema, aber selbstverständlich sind sie sich klar darüber, ... daß eine Taxonomie nicht allein einer realen Ordnung der durch die Begriffe repräsentierten Phänomene entsprechen, sondern auch mit den theoretischen Erkenntnissen auf dem jeweiligen Gebiet übereinstimmen muß".

2) vgl. Zusammenstellung verschiedener Kategorien des Lernens in Punkt 2.4.3

3) vgl. Bloom (1972)

4) Dieser Begriff steht für ein formales, von konkreten Inhalten absehendes, eindimensionales Klassifikationssystem (Dubs (1974), S. 61

5) ebenda, S. 62

Das Erschließen von Wissenskategorien besagt,

> "daß jemand imstande ist, das wiederzugeben oder sich an das zu erinnern, was er in der Lernsituation gehört bzw. gesehen hat. Er bearbeitet oder verarbeitet das Dargebotene noch nicht weiter. Er strukturiert es nicht um, er klärt und beurteilt es nicht im Ver-gleich zu anderen Inhalten. Der Lernende ist also bloß fähig, den Lerninhalt als Ganzes wiederzugeben, verfügt also auf dieser Stufe nur über eine geringe Distanz zum Lerninhalt. Die wiederzugebenden Inhalte können mehr oder weniger konkret und komplex sein. Hier unterteilt die Taxonomie also in aufsteigender Folge nach verschiedenen komplexen Inhalten, während es sich immer um dieelbe Verhaltensweise handelt, die angesprochen wird, nämlich etwas wiederzugeben".
> (Dubs (1974), S. 62)

Die einzelnen Kategorien sind hierarchisch nach Komplexitätsgrad der *Inhalte* geordnet und können,müssen aber nicht immer, als Voraussetzung für die nächsthöhere Stufe durchlaufen werden. Im einzelnen werden *Kenntnisse* abgegrenzt nach: [1)]

1.) Begriffen und Fakten (z.B. Definitionen, Einzelheiten, Ereignisse)
2.) Klassifikationen (z.B. Systematisierung von Sachverhalten)
3.) Kriterien (z.B. Analyse von Sachverhalten)
4.) Verfahrensweisen und Methoden (z.B. Techniken bzw. Abläufe in einem Sachbereich)
5.) Regeln und Gesetzmäßigkeiten (z.B. Verallgemeinerungen, Theorien, Strukturen, Beziehungen)

Bei der Abstufung *"intellektueller Operationen"* liegt Bloom´s Schwerpunkt nicht mehr nur auf der Inhaltskomponente, sondern ganz besonders auf der Klassifikation nach Komplexitätsgrad von Erhaltensweisen bzw. Fähigkeiten. Inhalte bilden hierbei zwar i.d.R. die Basis, eine konkrete Abstufung anhand der obenstehenden Wissenskategorien ist jedoch nicht möglich. In der Taxonomie von Lernzielen aus dem Bereich der intellektuellen Operationen ergibt sich nach Bloom folgende hierarchische Ordnung von Fähigkeiten:

---

1) vgl. Bloom (1972), S. 71 ff. und Dubs (1974), S. 63 f.

1.) Verstehen:

" Verstehen beinhaltet die Fähigkeit zu wissen, worüber gesprochen wird, wenn eine Information erteilt wird, und die Fähigkeit, von in den Informationen enthaltenen Ideen Gebrauch machen zu können".
(Perlitz und Vassen (1976), S. 11)

Bloom [1] unterscheidet dabei drei Stufen des Verstehens: Übersetzen, Interpretieren, Extrapolieren

2. Anwendung:

" Aufgrund einer neuen Problemsituation muß der Lernende Elemente des Wissens und Verstehens zur Lösung herbeiziehen. Unbekanntes aufgrund von bearbeiteten, allgemeine Regeln etc. im Einzelfall verwenden können. Voraussetzung dafür ist das Verstehen."
(Dubs 1974, S. 65)

3. Analyse:

" Die Analyse betont die Auflösung des Materials in ihre wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Art, in denen diese organisiert sind".
(Perlitz und Vassen 1976, S. 11)

Auf diesen drei Stufen der Analysefähigkeit zerlegt der Trainingsteilnehmer zunächst das Lehrmaterial in die aufbauenden Elemente, zeigt die Beziehungen zwischen diesen Elementen auf und sollte zuletzt die jeweiligen Prinzipien aufdecken lernen [2], nachdem die Elemente organisiert sind.

---

1) vgl. Bloom (1972), S. 98 ff

2) vgl. Bloom (1972), S. 156 ff.

4.) Synthese:

"Die Fähigkeit, einzelne Elemente zu einem Ganzen zusammenzufügen [1], beinhalten den Gedanken der Innovation. Hierbei ist eine neue Struktur zu bilden und keine vorgegebene zu bearbeiten. Bloom sieht drei Stufen der Synthese in: Dem Herstellen einer einzigartigen Nachricht, dem Entwerfen eines Planes für bestimmte Handlungen und dem Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen."
(Bloom 1972, S. 180 ff.)

5.) Evaluation:

"Evaluation wird defniert als das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien usw. zu irgendeinem Zweck. Es verlangt den Gebrauch von Kriterien und Normen, um das Ausmaß, in dem Einzelheiten richtig, wirksam, wirtschaftlich und befriedigend sind, abzuschätzen. Die Urteile können entweder quantitativer oder qualitativer Natur sein und die Kriterien können entweder die durch die Schüler bestimmten sein, oder solche, die ihm gegeben worden sind".
(Bloom 1972, S. 200)

Diese Kriterien erlauben somit Bewertungen aufgrund innerer Evidenz (z.B. Beurteilung durch Prüfung auf logische Richtigkeit bzw. Zusammensetzung der Information) einerseits und äußerer Kriterien (Bewertung mittels ausgewählter oder erinnerter Kriterien) andererseits. [2]

Kognitive Informationsziele eines Lehrplanes können in der Einteilung Blooms anhand von zehn Kategorien dargestellt werden. Für die Beschreibung einzelner Lernziele bietet sich an, besonders im Bereich der intellektuellen Operationen, die einzelnen Stufen mittels ausgesuchter Verben auszudrücken, die das typische erwünschte Endverhalten widerspiegeln (vgl. Abb. 3.2.4.3-1).

---

1) vgl. dazu auch die Aussagen in Kapitel 2 zur Gestaltspsychologie

2) vgl. Perlitz und Vassen (1976), S. 12

KATEGORIE	VERBEN [1]	BEMERKUNGEN
1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen abschließen, führen, nachschlagen	Diese Verben gelten für alle Kategorien des Wissens Diese Verben gelten besonders für "Verfahrensweisen und Methoden"
2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	beschreiben, erläutern erklären, interpretieren, extrapolieren, übersetzen, erörtern, verdeutlichen	Diese Verben liegen teilweise sehr nahe beim "Reproduzieren", sollen aber eine eigene Denkleistung ausdrücken. Das Verb "verstehen" könnte in dem von Bloom definierten Sinn verwendet werden.
2.2 Anwendung	anwenden, übertragen lösen, gebrauchen, berechnen	Man hat sich als Zusatz zu denken: "in einem bzw. auf einen anderen Zusammenhang ...".
2.3 Analyse	analysieren, ableiten unterscheiden, ermitteln, aufdecken, gliedern, bestimmen, identifizieren, vergleichen, zuordnen	Die Abgrenzung gegenüber "Bewertung" fällt oft schwer, da "Analyse" eine wichtige Vorstufe für die Bewertung ist. Einige Verben könnten daher auch unter "Bewertung" stehen.
2.4 Synthese	entwerfen, entwickeln verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen	
2.5 Bewertung	bewerten, beurteilen, bemessen, entscheiden	

1) Es fällt auf, daß für die einzelnen Katagorien der Taxonomie verhältnismäßig wenig eindeutige Verben zur Verfügung stehen. Bei verschiedenen Verben kann mit Recht darüber diskutiert werden, ob sie nicht mehreren Kategorien zugeordnet werden könnten. Die Erfahrung zeigt aber, daß viele unfruchtbare Diskussionen ausgeschaltet werden, wenn man sich über das Anspruchsniveau der Verben einigt und diese dann auch nur im definierten Sinne verwendet.

Abb. 3.2.4.3-1: Typische Endverhalten (Verben) für die Kategorien von Taxonomien (Dubs et. al. (1974), S. 67)

In diesem Forschungskontext fällt, wie in Kapitel 2 bereits angedeutet, der *psychomotorische* Aspekt (manipulative bzw. motorische Fähigkeiten) aus dem Spektrum der für ein Managementtraining relevanten Taxonomiebereiche heraus.

Das gilt nicht für den *affektiven* Bereich, den dritten Taxonomieschwerpunkt Blooms. Gerade gegen strategische Unternehmensführung werden oft emotional-affektive Argumente vorgebracht. Sie können zwar oft bei zunehmenden Erfolgsnachweisen bei der Einführung des Systems abgebaut werden , zunächst sollten aber bei der Konzeption eines Trainingsprogrammes, zumindest grundsätzlich, affektive Elemente des Trainings einfließe.

> "Das Aufbauprinzip für den kognitiven Bereich ist der Fortschritt von einfachen und konkreten Verhaltensweisen zu komplexen und abstrakten, zu Kombination und Synthese; für den affektiven Bereich ist das Aufbauprinzip die Internalisation, d.h. die laufende Ver-änderung der Verhaltensweisen vom einfachen Aufmerksamwerden auf bestimmte Phänomene bis zum allgemeinen Welt- und Lebensverständnis".
> (Blankertz 1975, S. 156)

Bloom teilt die "affektive" Lernzieltaxonomie wiederum auf in fünf Kategorien: [1)]

1.) Beachten (Gewahrwerden bis selektive Aufmerksamkeit)
2.) Antworten
3.) Werten (Billigung und Bevorzugung eines Wertes, Einsatz für einen Wert)
4.) Aufbau einer Werthierarchie
5.) Charakterisierung eines Verhaltens durch einen Wert oder Wertkomplex

Affektive Lernziele fließen in Lehrpläne oft in Formulierungen wie z.B. "Fähigkeit und Bereitschaft zu "... ein, um eine annähernd gleiche Gewichtung beider Dimensionen (kognitiv und affektiv) anzudeuten. Eine Verbindung beider Bereiche wird zwar somit gefordert, die erfolgreiche Verwirklichung deshalb aber noch nicht gesichert.

---

1) Bloom (1976), S. 228

> "Im besonderen ist zu fragen, ob die analytische Trennung "kognitiver" und "affektiver" Verhaltensaspekte - beide Komponenten müssen im Rahmen der Unterrichtsplanung und - konstruktion wieder mühsam integriert werden - den komplexen Intentionen und Systembedingun-gen von Unterricht dienlich ist oder ob nicht klassifikatorische Intrumente erarbeitet werden sollten, die beide Aspekte simultan reräsentieren. Die Trennung zwischen kognitiven und affektiven Komponenten, die als abstrakte Leitlinie, vor allem auf dem Hintergrund von Schwerpunktbildungen innerhalb der psychologischen Theorie plausibel erscheinen mag, birgt auf der Ebene der Konstruktion von Aufgabenbeschreibungen und Testaufgaben für Unterrichtseinheiten schwierige Probleme. Wer z.B. fordert, daß etwas "beurteilt", "erklärt", "begründet" oder "verglichen" werden soll, erwartet in den meisten Fällen zugleich, daß etwas "akzeptiert" oder "mit Interesse" betrachtet wird bzw. dadurch, daß etwas für interessant gefunden oder anderem vorgezogen wird, kommen auch Komplexe kognitive Leistungen zum Ausdruck".
> (Bloom 1976, S. 234)

Blankertz [1] stellt ergänzend als Folge der kognitiv-affektiven Abgrenzungsproblematik die Gefahr einer Entfremdung zwischen formaler Begriffsapparatur, in der Lernziele klassifiziert werden, und wirklichen bzw. möglichen Lerninhalten fest. Er fordert deshalb eine Rückbesinnung auf die Inhalte und deren Sachstruktur auf den verschiedenen analytischen bzw. konstruktiven Bearbeitungsstufen von Lehrplänen. Aus dieser reduktionistischen Sicht besteht der einzige wirkliche Realitätsbezug der als Ziele taxierten Verhaltensweisen in ihrer Anwendung auf bestimmte Inhalte. Dennoch unterstellt man einen gewissen Transfereffekt, der im Zusammenhang mit einem bestimmten Inhalt erlerntes Verhalten in gewissen Grenzen auf andere Inhalte überträgt.

Für das angestrebte Trainingsprogramm liegt der Schwerpunkt deshalb auf kognitiv-inhaltlichen Kategorien und es werden nur im Rahmen der Methodenbeurteilung gewisse affektive Momente herangezogen. Zusammengefaßt: Bei affektiven Lernzielkategorien herrscht offenbar ein starkes Defizit an empirischen Untersuchungen und Tests, so daß man bei diesem Themenkreis häufig auf intuitive Beurteilungen zurückgreifen muß. Hauptverdienst der Bloom´schen Lernzieltaxonomien ist vor allem eine bessere Kommunizierbarkeit und mehr Transparenz der Lehrplanelemente bei der Konstruktion des Curriculums.

Die so erhaltenen hierarchischen Lernzielabstufungen dienen als Grundlage für die Sequenzierung von Lernzielen.

---

1) vgl. Bloom (1976), S. 228

3.2.4.4 Grundlage für die Sequenzierung (Reihung der Lernziele)

Was hier gesagt wird, gilt sowohl für Informations- als auch für Planungsziele, deshalb wird hier zusammengefaßt nur noch von Lernzielen gesprochen. Dubs (1974), S. 73 ff. entwickelt für die Sequenzierung sechs Regeln:

Regel 1: Lernziele sind so zu reihen, daß alle für das folgende Lernziel notwendigen Wissenselemente bereits durch vorhergehende Lernziele abgedeckt sind. Diese Regel gilt sowohl für Lernziele innerhalb eines Fachgebietes, als auch fachübergreifend.

Regel 2: Innerhalb eines bestimmten, eng gefaßten, Themenkreises sind Lernziele mit niedrigem Anspruchsniveau vor Lernzielen mit höherem Anspruchsniveau anzuordnen.

Regel 3: Lernziele, die den Lernenden interessieren und damit sine Lernmotivation erhöhen, stehen vor anderen, weniger interessierenden Lernzielen des gleichen Themenkreises , wenn sachlogischer Aufbau und Anspruchsniveau das zulassen.

Regel 4: Lernziele, die eine sichtbar hohe Aktivität des Schülers erfordern, sind vor andere Lernziele des gleichen Themenkreises zu stellen, sofern es sachlogischer Aufbau und Anspruchsniveau zulassen.

Regel 5: Lernziele mit Stoffen und Verhaltensweisen, die auf folgende Lernprozesse übertragen, also häufig in ähnlichen, aber neuen Situationen gebraucht werden können (z.B. Kriterien, Regeln, Prinzipien, Strukturen) gehören an den Anfang eines Themenkreises.

Regel 6: Lernziele, die gut zu veranschaulichen sind oder den Erlebnis- oder Erfahrungsbereich des Lernenden berühren, sind vor allgemeinen und abstrakteren Lernzielen anzuordnen.

Stiefel´s abgestuftes Sequenzierungsmodell hat sicher für die Ausgestaltung von Trainingskonzepten eher heuristischen Wert (vgl. Abb. 3.2.4.4-1).

Die in Abschnitt 2.3.3.2 getroffenen Aussagen über den hierarchischen Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Urteilsfähigkeit müssen auch bei der Planung des inhaltlichen Ablaufs von Trainingsveranstaltungen berücksichtigt werden. Zwar kann dies nicht als streng normatives Gestaltungsprinzip gelten, die heuristische Bedeutung dieser Stufenpläne sollte aber nicht unterschätzt werden. Sie sind anwendbar auf die Metastruktur eines komplexen Curriculums und für die Sequenzierung von Lernzielen einzelner Trainingsmodule. Die Entscheidung für einen der vier dargestellten Hierarchieansätze als Gliederungshilfe hängt u.a. ab von Faktoren wie Zielgruppe, Inhalt, Trainingsbedarf und vom zeitlichen Rahmen der Trainingsveranstaltung. Vermutlich sind die Ansätze Gagnés und (evtl.) Watsons am stärksten auf individuelle Lernvorgänge in Trainingsveranstaltungen ausgerichtet. [1]

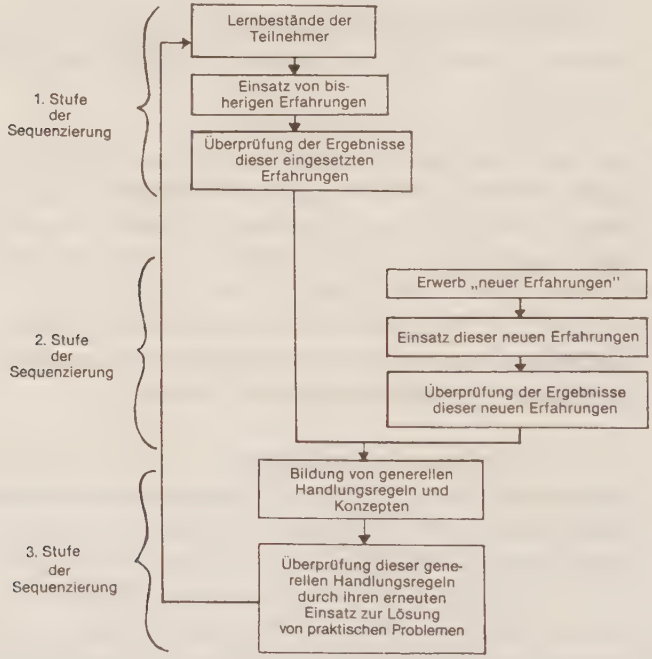


Abb. 3.2.4.4-1: Stufen der Strukturierung einer Unterrichtseinheit (Stiefel (1978), S. 415)

---

1) vgl. Abschnitt 2.4.1

3.2.4.5 Validierung

Bevor nun die Planungsziele im Detail erarbeitet werden, sollte eine *Validierung (E)* der Lehrplangestaltung durchgeführt werden. Im Idealfall erledigt eine von der Designgruppe unabhängige Validierungsgruppe die Prüfung aller mit der Erstellung eines Lehrplanes zusammenhängenden Entscheidungen. Ziel ist, persönliche, subjektive Einflüsse auf die Lernziele auszuschalten und das Lernkonzept in sich schlüssig zu gestalten.
Nach einer vorläufigen Verabschiedung der Curriculumstruktur sind für die einzelnen Unterrichtseinheiten detaillierte

3.2.4.6 Planungsziele

zu erarbeiten. Die in Stufe B des vorliegenden Abschnittes zur Lehrplangestaltung getroffene Eingrenzung von Planungszielen zu Informationszielen dient als Arbeitsdefinition. Durch die Formulierung von Planungszielen werden die methodische Gestaltung und die systematische Zusammenstellung der Unterrichtselemente erleichtert. Ebenso dienen sie durch explizit gemachte Bedingungen und Beurteilungsmaßstäbe als Basis einer effizienten Lernkontrolle.[1] Die Lernzieltaxonomie bzw. -hierarchie kann bei der Ableitung von Planungszielen erneut verwendet werden zur systematischen Überprüfung, welches Wissen oder welche intellektuellen Fertigkeiten im Unterricht erlernt werden müssen. Zur Erstellung einer Tabelle der einzelnen Unterrichtselemente, gegliedert nach Taxonomiekriterien der beiden Hauptkategorien "Wissen" und "intellektuelle Operationen" dient die Antwort auf folgende drei Fragen bei jedem Informationsziel:

" 1. Welches kognitive Anspruchsniveau ist gemäß Informationsziel im Unterricht anzustreben?
2. Welches Wissen, gegliedert nach den fünf Kategorien der Taxonomie ist gemäß Informationsziel zu vermitteln?
3. Welche intellektuellen Operationen, gegliedert nach den fünf Kategorien der Taxonomie, sollen gemäß Informationsziel geschult und auf welche Art sollen sie geschult werden"?
(Dubs 1974, S. 85)

---

1) vgl. Dubs (1974), S. 83 f.

Bei konsequenter Beantwortung der Fragen ergibt jede Antwortkategorie, angereichert durch das gewünschte Endverhalten, direkt die entsprechenden Planungsziele. Einschränkend gilt aber, daß wie bei der Lehrplangestaltung die Taxonomie nur ein formales Instrument zur Bestimmung und Kontrolle des Anspruchsniveaus von Lernzielen ist. Also bildet auch die Taxonomietabelle nur einen formellen Rahmen, der eine systematische Suche nach den wesentlichen Elementen einer Unterrichtseinheit nur anregt. Inhalt und Ablauf des Unterrichtes müssen aber zusätzlich im Rahmen der

3.2.4.7 Unterrichtsdisposition

detailliert geplant werden. [1] Der heuristische Rahmen für eine Unterrichtseinheit setzt sich zusammen aus 6 Elementen:

1.) Einleitung/Motivation/Repetition
2.) Zielsetzung
3.) Entwicklung: Zwischenziele
4.) Übung
5.) Kontrolle
6.) Zusammenfassung

Die Abläufe innerhalb einer Unterrichtseinheit lassen sich in Abhängigkeit von inhaltlichen und sonstigen Gegebenheiten in einen Makro- und mehrere Mikroprozesse einteilen. Dies geschieht in Anlehnung an die Prozeßmodelle aus Abschnitt 2.4.2. Der Makroprozeß als idealtypischer Ablauf einer Unterrichtseinheit in den obenstehenden sechs Stufen läßt sich vor allem durch die Phaseneinteilungen Lewin´s und Short´s darstellen. Einleitung und Zielsetzung des Unterrichtsprozesses entsprechen Equilibrium bzw. Verunsicherung Shorts oder dem "unfreezing" Lewin´s. Dessen Changeprozeß bzw. Short´s Inkubation und Reintegration beschreiben den Entwicklungsprozeß. Die Stufen vier, fünf und sechs der Unterrichtsdisposition fallen in den Bereich des Refreezing (Lewin) bzw. der Anwendung und des Erreichens des Equilibriums (Short). Dieser Makroprozeß beschreibt den Unterrichtsablauf zur Erreichung der Planungsziele eines Lehrplanes. Planungsziele müssen aber in der Regel in verschiedene Zwischenziele unterteilt werden, etwa mit Hilfe der Taxonomietabelle, um sie im Unterricht entsprechend handhaben zu können. Diese Zwischenziele sind hier in die Entwicklungsphase (= Phase 3) eingebettet und werden ebenfalls über Lewin´s, Short´s oder auch Kolb´s Lernprozeßstufen verinnerlicht.

---

1) Dubs (1974), S. 92 f.; vgl. dazu auch Randall (1978), Part V, S. 42 f.; Maeck (1980), S. 157

Die Resultate der einzelnen Lernprozesse lassen sich nun den Kategorien aus Abschnitt 2.4.3 zuordnen.
Jede dieser Kategorien kann mit bestimmten Lehrmethoden unterstützt werden. Das heißt, daß über eine Zuordnung von Methoden zu Lernkategorien bereits eine gewisse Vorauswahl über die Unterrichtsgestaltung getroffen wird.

Kategorien der Taxonomie	Lehrformen
1. Erinnern von Wissen	Vortrag, fragend-herausholend-entwikkelnde Lehrform (f-h-e), Programmierter Unterricht
2. Intellektuelle Operationen 2.1. Verstehen	Vortrag, fragend-herausholend-entwikkelnde Lehrform, Programmierter Unterricht
2.2. Anwendung	Fallmethode (kleinere Fälle), Rollenspiel, Kleingruppenarbeit
2.3. Analyse 2.4. Synthese 2.5. Bewertung	fragend-herausholend-entwickelnde Lehrform, Fallmethode (kleinere und grössere Fälle), Rollenspiel, Diskussion, Kleingruppenarbeit

Abb. 3.2.4.7-1: Taxonomie und Lehrformen (Dubs et. al. (1974), S. 96)

Ähnliches gilt für die Auswahl der Hilfsmittel/Medien, die wiederum in Beziehung zu den Unterrichtsmethoden stehen. Auf den Einsatz und die Art dieser Unterrichtshilfen wird nicht weiter eingegangen, da im Verständnis eines "offenen" Curriculums [1] der Trainer eigenverantwortlich nach seinen persönlichen Präferenzen und Vorstellungen die detaillierte Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten leistet. Die Frage der geeigneten Wahl von Methoden wird im nächsten Gliederungsabschnitt untersucht:
Auch die Zeitplanung, als restriktiver Faktor der Unterrichtsdisposition, soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Es muß aber festgehalten werden, daß besonders die Methodenwahl, in direkter Abhängigkeit von den Lernzielen, sehr stark von der Zeitkomponente beeinflußt wird.

---

1) vgl. Dubs (1974), S. 11 ff.

3.2.4.8 Evaluation

Abschließend wird der Bereich der *Evaluation* angesprochen. In diesem Zusammenhang entstehen zwei grundlegend verschiedene Untersuchungsebenen: Einerseits die Bewertung des Trainingserfolges von Seiten der Teilnehmer (Schüler), andererseits die Evaluation und Verbesserung des Trainingsprogrammes von seiten des Veranstalters. Der erste Aspekt wird gesondert zu einem späteren Zeitpunkt zu untersuchen sein: [1]
Die Evaluation kann nur Teile oder den Lehrplan insgesamt erfassen. Es ergeben sich dabei - bei steigendem Komplexitätsgrad - diese Varianten (vgl. Abb. 3.2.4.8-1) .

Fragestellung	Methoden	Beteiligte Personen	Realisierbarkeit/Probleme
Variante 1 Werden die Lernziele im Unterricht erreicht, kann m. a. W. ein Lernzuwachs festgestellt werden?	Auswertung von Prüfungsresultaten, lernzielorientierte Tests (Vor- und Nachtests), Tagebücher der Lehrer, Befragung der Lernenden, Unterrichtsbeobachtung	Lehrplangruppe, wissenschaftliches Institut, repräsentative Auswahl von Lehrern und Schülern	Diese Variante ist am ehesten durchführbar. Es ergeben sich aber keine Aufschlüsse über den Transfer des Erlernten in die Praxis
Variante 2 Gelingt der Transfer des Gelernten in die Praxis (z. B. Berufstätigkeit, Leben in der Gemeinschaft)?	Beobachtung und Befragung der Lernenden und Kontaktpersonen (z. B. Vorgesetzte als Abnehmer am Arbeitsplatz), Qualifikationen	Lehrplangruppe, wissenschaftliches Institut, Auswahl von Lernenden und Abnehmern	Organisatorisch aufwendiger als Variante 1, gibt aber besser Aufschluss, ob die Ausbildungsbedürfnisse gedeckt werden
Variante 3 Ist der Lernerfolg im Unterricht und für die Praxis besser, als er aufgrund eines anderen Lehrplanes wäre?	Gleiche Methoden wie in Variante 1 + 2, Zusätzlich Unterrichtung von Kontrollgruppen nach anderem Lehrplan und gleiche Bewährungskontrolle	Zusätzlich zu Variante 1 und 2 Kontrollgruppen	Wissenschaftlich korrekte Variante, aber in den meisten Fällen nicht realistisch, da der Auftraggeber meistens den alten Lehrplan aufgeben will, wenn der neue besteht. Wird eher angewendet, um bei Teilevaluation zwei Vorschläge zu testen. Vergleich ist nur sinnvoll, wenn sich alter und neuer Lehrplan in den allgemeinen Zielsetzungen nicht unterscheiden
Variante 4 In welchem Verhältnis stehen ökonomisch betrachtet Kosten und Nutzen – ohne Vergleich mit anderem Lehrplan, – mit Vergleich zu anderem Lehrplan?	Kennziffern als Verhältnis zwischen Testergebnis und Ausbildungskosten Umfassende Kosten-Nutzen-Analyse	Zusätzlich zu Variante 1, 2, 3 noch Verwaltungsorgane	Vermag den Nutzen in der Praxis zahlenmässig meistens nicht zu erfassen. Ausbildungskosten sind oft schwer zu erfassen, deshalb nur für wenige Bereiche der Berufsausbildung möglich, wo Aufwand und Leistung messbar sind
Variante 5 Welche Auswirkungen ergeben sich auf die einzelnen Komponenten des durch den Lehrplan beruhrten Schulsystems und dessen Umwelt? (= Aufwands-Effektivitäts-Evaluation)	Testung der Lernenden, Beobachtung bzw. Befragung der Komponenten und der Umwelt, Kosten-Nutzen-Analysen	Vertretungen aller durch die Komponenten und Umwelt betroffenen Personen	Trägt bis heute noch zu sehr Modellcharakter

Abb. 3.2.4.8-1: Varianten der Bewäherungskontrolle (Dubs et. al. (1974), S. 101/102)

---

1) vgl. Ausblick

Die Mängel können auf allen Ebenen der Zielfindung, in der Unterrichtsdurchführung, aber auch in der Form der Evaluation liegen. Eine konkrete Schwächenanalyse wird deshalb immer ein Ausfluß verschiedenster Problemquellen sein. Die konsequente Verbesserung von Trainingsprogrammen geschieht in der Praxis allerdings oft nur sehr halbherzig, da die Testverfahren aufwendig sind (zeitlich, finanziell und personell), und die Implementierung von Änderungen meist mühsam vonstatten geht. Der Schwerpunkt dieses Abschnittes liegt auf der Erarbeitung von Kriterien zum Entwurf eines Trainingsprogrammes, deshalb wird auch der Bereich der Evaluation nicht weiter vertieft.

3.2.5 Methodenunterstützung eines Führungskräftetrainings

Bei der Erstellung eines Lehrplanes werden, so der letzte Abschnitt , die Trainingsinhalte systematisch von den Richtzielen über Informationsziele zu Planungszielen abgeleitet. Zunächst wird dabei nach inhaltlichen Aspekten über einzelne Zielformulierungen entschieden. Je näher man aber an die Unterrichtsdisposition gelangt, desto stärker treten Fragen des richtigen Methodeneinsatzes in den Vordergrund. Eine gezielte Methodenauswahl beeinflußt entscheidend die Qualität der *Lernprozesse*. Wird diese Überlegung im Sinne des Lernkubus [1] fortgeführt, so ergeben sich über eine Verbindung der Stufen von *Lernhierarchien* mit den verschiedenen *Lernkategorien* eine erhebliche Anzahl verschiedener *Lernprozesse*. Angewendet auf SM, kann sich dieses Spektrum vom Kennenlernen eines Sprachspiels bis hin zum (emotional geprägten) Lösen komplexer Probleme erstrecken. Der in Punkt 3.2.2 festgestellte Trainingsbedarf des Mittelstandes betrifft nahezu die gesamte Bandbreite von Lernprozessen. Eine der Prämissen von hierarchischen Lernmodellen besagt, daß nur das konsequente Durchlaufen der einzelnen Phasen den Lernerfolg sichert. Für den Methodeneinsatz bedeutet dies, daß modellhafte Hilfskonstruktionen (wie z.B. das Bloom´sche Taxonomiemodell bei der Formulierung von Lernzielen) [2] der Auswahl der geeigneten Methodik in einem speziellen Unterrichtsbereich nützen könnte. In diesem Abschnitt wird sein Modell vorgestellt und ein dafür geeigneter Kreis von Methoden eingegrenzt. Zunächst geht es um allgemeine Kriterien der Methodenauswahl.

---

1) vgl. Abschnitt 2.4

2) vgl. Punkt 3.2.4.3

3.2.5.1 Kriterien der Methodenauswahl

Die Vielfalt der erwähnten Kombinationsmöglichkeiten von Lernkategorien und -hierarchien ermöglicht die Zerlegung komplexer Themengebiete in stark begrenzte Teilbereiche, die im Einzelfall die detaillierte Zuordnung einer Methode begünstigt.
Aus Abschnitt E. 2.3.2 ist aber zu entnehmen, daß eine Methodenauswahl nicht zwangsläufig auf der Zerlegung eines Trainingsprogrammes in einzelne, methodisch zu unterstützende Lernschritte, sondern auch auf lerntheoretischen "Grundannahmen" beruhen kann. Eine Überprüfung der Methoden anhand einzelner Lerntheorien kann eine bessere Steuerung bzw. geeignetere Auswahl [1] also durchaus fördern. Eine zu starke Einengung der Entscheidungskriterien auf lerntheoretische Aspekte könnte jedoch unter Umständen auch zur Vernachlässigung wichtiger Parameter führen. [2] Diese Parameter können aus dem gesamten Trainingsumfeld stammen und betreffen: [3]

1.) die Zielsetzungen (welche Kategorien des Lernens sollen erreicht werden?)
2.) Lehrinhalte (welche Hierarchien des Lernens sind betroffen?)
3.) Lehrmittel (zur Verfügung stehende Medien bzw. Unterrichtshilfen)
4.) Lehrkräfte (Stärken und Schwächen der Einzelnen)
5.) Trainingsteilnehmer (Anspruchsniveau, Motivationslage, Umfeld)
6.) Teilnehmerzahl
7.) Zeitbudget
8.) Finanz-Rahmen
9.) Führungsstil und Betriebsklima (des entsendenden Unternehmens)

Bezogen auf einzelne Trainingsmethoden und deren spezifische Eignungsbeurteilung für bestimmte Schulungsprogramme kann man in obenstehender Liste drei Untergruppen als Testeinheiten bilden.

---

1) vgl. dazu Perlitz und Vassen (1976), S. 19 ff.

2) vgl. Maeck (1980), S. 172 f.; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 195; Herem (1978; Rockola (1961), S. 39 ff.; Randall (1978), S. 11; De Phillips et al. (1960), S. 166 ff.

3) Eine vollständige Liste relevanter Paramter ist nur für ein exakt eingrenzbares Trainingsproblem möglich. Eine derartig exakte Eingrenzung wird aber hier nicht angestrebt.

Die bereits dargestellten Kategorien Ziele und Hierarchien von Inhalten bilden die ersten zwei Gruppen (1. und 2.). Meist entsteht hier eine vielfältige Ansammlung unterschiedlichster Detailvorstellungen , wobei für jeweils unterschiedliche Aus- bzw. Abschnitte bestimmte Methoden der Unterweisung als geeignet gelten. Entscheidend ist hier die Einschätzung der Potentiale von Methoden für die Hierarchiestufen/Kategoriekombinationen.
Die dritte Gruppe ist ein Konglomerat von Rahmenbedingungen, das in der Regel ein undifferenziert für alle Methoden geltendes Prüfkriterium darstellt (Parameter 3-9). Diese "Umweltgegebenheiten" (systemimmanenten Kontextfaktoren) engen die Auswahl nach den ersten beiden "Eignungsfiltern" der Kategorien und Hierarchien des Lernens weiter ein.
Während diese "Rahmenbedingungen" ohne detaillierten Bezug zum eigentlichen Lehrplan eine Vorauswahl zulassen, benötigt ein ziel- und inhaltsbezogener Methodenvorschlag bereits ein ausgearbeitetes Curriculum bzw. eine entsprechende Vorgabe an Richt- und Informationszielen als Entscheidungsgrundlage. [1)]

Eine weitere Möglichkeit der Einteilung von Trainingsmethoden läßt sich aus der Klassifikation von Schulungstypen in Punkt 3.2.1.4 ableiten. Die Kriterien: individuell/kollektiv und on the job/off the job können problemlos auf den Methodenbereich übertragen werden.
Für das Kriterium "Veranstalter", das zwar bei der Maßnahmenwahl von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Abb. 3.2.1.4-3), aber für die Methodenklassifikation keine Hilfe darstellt, tritt die Unterscheidung in aktive und passive Methoden, die bereits in 3.2.1.4 vorgestellt wurden, hinzu. [2)]

---

1) vgl. den vorangehenden Gliederungspunkt zur Lehrplangestaltung

2) vgl. Bleicher (1959), S. 432 ff.; Perlitz und Vassen (1976), S. 58 f.; Randall (1978), S. 8 f.; Barthel (1979), S. 183 ff.

Ein Trainingsprogramm für strategische Unternehmensführung wendet sich in erster Linie an die Führungskräfte eines Betriebes. Mittelständische Unternehmen kennzeichnet hier eine hohe Funktionshäufung bei relativ wenigen Personen .[1] Knappe finanzielle Ressourcen, ein relativ kleiner Kreis von zunächst direkt betroffenen Führungspersonen und vor allem die Komplexität des Stoffinhaltes legen eine besondere Form des off-the-job-Trainings nahe: Das unternehmensexterne, überbetriebliche Seminar [2]

Da wir uns an einer möglichst breiten Kundenzielgruppe orientieren wollen und unternehmensexterne Seminare diesem Anspruch am meisten gerecht werden, scheint diese Einschränkung für den Mittelstand angebracht.

Die Auswahl geeigneter Trainingsmethoden stellt trotz geleisteter Eingrenzungen noch ein schlecht strukturiertes Problem dar. Also soll versucht werden, durch Verschmelzung von Erkenntnissen der Untersuchung in einem ersten robusten Schritt den gezielten Methodeneinsatz in einem dreistufigen Trainingsmodell zu ermöglichen.

---

1) vgl. Abschnitt 1.1

2) vgl. dazu auch Punkte 3.2.1.4 und 3.2.1.5, repräsentiert wird dieser Typ vom Buchstaben I in Abb. 3.2.1.4-4.

3.2.5.2 Das "Drei-Stufen-Modell" (DSM)

Die Steuerung der Lernvorgänge bei Trainingsveranstaltungen ist Aufgabe des Moderators bzw. Trainers. Durch gezielten Einsatz von Schulungsmethoden unterstützt er das Lernen von Inhalten. Im "Drei-Stufen-Modell" wird der Lernkubus in kontrollierten Methodeneinsatz umgesetzt.
Nun wird aus den Erkenntnissen der Arbeit dieses Modell entwickelt.
Alle Dimensionen des Lernkubus beeinflussen die Wahl der Lehrmethoden. Jede Dimension enthält unterschiedliche Lernmodelle, die alle mit einer Gemeinsamkeit ausgestattet sind: Ihre einzelnen Elemente symbolisieren immer im eigenen Kontext *eine Rangstufe* in der Abfolge von Begriffen, die verschiedene Komplexitätsgrade oder sonstige Unterscheidungskriterien symbolisieren. Charakterisieren lassen sich diese Begriffsabfolgen mit Schlagwörtern wie: "Vom Einfachen zum Komplizierten", "vom Wissen zur Anwendung" oder "vom Passiven zum Aktiven".

Der Ablauf einer Trainingsveranstaltung enthält laut Lernkubus als Kerndimension die Prozeßstufen, die in idealtypischer Sicht auf jeder Hierarchiestufe ablaufen und deren Ergebnisse sich bestimmten Kategorien zuordnen lassen. [1)]
Während des Ablaufs der Prozeßstufen hat der Trainer fortlaufend über den Methodeneinsatz zu entscheiden. Zusätzlich zu der jeweils zu bewältigenden Stufe des Lernprozesses (Mikroebene) beeinflussen der Komplexitätsgrad der entsprechenden Hierarchiestufen und die Art der angestrebten Lernkategorien (Makroebene) die Methodenwahl erheblich.
Für die Entwicklung des "Drei-Stufen-Modells" ist es notwendig, die Makroebene als abtrennbaren Einflußbereich zu betrachten und sich zunächst ausschließlich auf die Prozeßstufen zu konzentrieren.
Der Inhalt eines Trainingsprogrammes zum SM kann reduziert werden auf die Forderung nach der Fähigkeit zur Explikation und Handhabung von strategischen Problemen [2)] der Unternehmensführung über die Stufen Exploration, Analyse, Planung und Steuerung. [3)]
Unter den Lehrmethoden bedienen sich besonders die verschiedenen Varianten der Fallmethode auch dieser problembezogenen Erarbeitung von Lösungsschritten. [4)]

---

1) vgl. Punkt 2.4.4

2) vgl. Punkt 2.1.3

3) vgl. E. 1.3

4) vgl. nachfolgende detaillierte Beschreibung der Fallmethode

Aus ihren jeweiligen Kontexten gelöst, können beide Elemente (Implikationen aus Fallmethode und Stufen der Handhabung strategischer Probleme) so zusammengeführt werden, daß für die Steuerung der hochrangigen Lernprozeße zu einem SM (die Handhabung strategischer Probleme liegt in letzter Konsequenz immer auf der höchsten Stufe der Hierarchien des Lernkubus) das Konzept der Fallstudienmethode als "Metamodell" geeignet ist.

Unterstützt wird der Einsatz der Fallstudientechnik von den Erkenntnissen über das Erwachsenenlernen, den Postulaten "self-concept", "experience", "readiness-to-learn" und "orientation to learning" . [1)]

Auf dieser Argumentationskette basiert das "Drei-Stufen-Modell", das zum gezielten Methodeneinsatz in den Stufen des Lernprozesses verhilft.
Die drei hintereinander geschalteten Stufen bezeichnen die Begriffe: Heuristik, Modelltraining und Selbsthilfe (vgl. Abb. 3.2.5.2-1)

Abb. 3.2.5.2-1: Das Drei-Stufen-Modell (DSM)

Ein Kennzeichen des menschlichen Lernvorganges ist, daß eine oder mehrere Kategorien des Lernens (unabhängig vom gewählten Modell im Lernkubus) nach dem Lernprozeß verändert sind.
In strategischen Lernprozessen sind aufgrund der komplexen Problemstellung meist mehrere *Kategorien* des Lernens betroffen.

---

1) vgl. Abschnitt 2.3.1 und Knowles (1973), S. 39 ff.

Zwei weitere Prämissen liegen dem Modell zugrunde.
Zum einen wird davon ausgegangen, daß im Sinne der *Lernhierarchien* im Mittelstand bei einem Trainingsprogramm auf der untersten Stufe begonnen werden und die Entwicklung bis auf die höchste Rangstufe durchgezogen werden muß, [1] um den Teilnehmer zum kompetenten Sprecher [2] im Kontext eines SM zu machen. Zum anderen werden einzelne Lernprozesse erst dann als erfolgreich abgeschlossen betrachtet, wenn alle *Prozeßstufen* vollständig und nacheinander durchlaufen wurden.
Die Vorteile des "Drei-Stufen-Modells" bestehen u.a. darin, daß die beiden letztgenannten Prämissen gezielt durch eine institutionalisierte Vorgehensweise berücksichtigt werden und dies im Zusammenspiel mit der für Teilnehmer ausgesprochen attraktiven fallstudienähnlichen Vorgehensweise. Praktisch alle bis jetzt entwickelten Argumentationslinien werden im "Drei-Stufen-Modell" (DSM) berücksichtigt.

Kurz zur Beschreibung der einzelnen Stufen.

A. Heuristikstufe

In dieser Phase fließt die inhaltliche Information an den Trainingsteilnehmer. Man bewegt sich fast ausschließlich in Bloom´s kognitivem Bereich [3] , in der Hauptkategorie "Wissen". Es gilt zu vermeiden, daß Teilnehmer etwa mit einem in Vortragsveranstaltungen üblichen "information-overload" überschüttet werden, das eine Umsetzung des Gehörten bzw. Gelernten verhindert. Es wird versucht, bei fast ausschließlicher Beschränkung auf die Vermittlung heuristischer Regeln [4] , den Teilnehmer mit einem rudimentären und rein konzeptionellen Werkzeug auszustatten, das ihn im Rahmen kleiner, auf der Hierarchieebene meßbarer Schritte sofort in die aktive Umsetzung des Gelernten lenkt .

---

1) Trotzdem ist auch die Abtrennung verhältnismäßig unabhängiger Module denkbar.

2) Kirsch und Trux (1981), S. 290 ff.

3) vgl. Punkt 3.2.4.3

4) vgl. Ehrenberg (1983), S. 81 f.; Skowronek (1970), S. 107 ff.; Polya (1949); Roßkopf (1958), S. 1 ff.; Kluwe (1979), S. 62 ff.; Kirsch (1981 a), S. 215 f.; Reichert(1984), S.165 f., Mack (1980), S. 29; Fischbach und Notz (1981), S. 96 ff. Der Vorteil heuristischer Methoden wird übereinstimmend in der Eignung für Problemlösungsprozesse gesehen, der stark transferunterstützenden Wirkung und der hohen Flexibilität durch die Verwendung stark abstrakt gehaltener Suchregeln.

Prädestiniert für die Heuristikstufe sind alle inhaltsvermittelnden Trainingsmethoden. Dabei entsteht eine kompakte Präsentation durch teilnehmerpassive Methoden (Lehrgespräch, Vortrag etc.). Die Beschränkung der inhaltlichen Wissensvermittlung auf heuristische Suchregeln grenzt das DSM vom Großteil der üblichen Trainingskonzepte deutlich ab.

B. Modelltraining

In dieser Phase werden Wissenskategorien in kognitiv gesteuerte, intellektuelle Operationen umgesetzt, aber auch in verschiedene Stufen des affektiven Bereiches. Diese Stufe entspricht einer Mischung aus den Variationen der Fallstudienmethoden, die im englischen Sprachraum als incident method und case-problem method bezeichnet werden. [1] Dennoch können für die Ausgestaltung des Lernprozesses praktisch alle teilnehmeraktiven Methoden eingesetzt werden.
Die Besonderheit des Einsatzes dieser Methoden in vorliegendem Fall liegt darin, daß vornehmlich Fragestellungen aus Branchen mit allgemein hoher "Informationstransparenz" behandelt werden. Die erste Version des Programmes [2] beschränkt sich auf Situationen aus dem Bereich bekannter Kfz-Hersteller. Dabei wird von einem gewissen Mindestwissen der Teilnehmer über diesen Industriezweig ausgegangen, das sie an der Problemlösung teilhaben läßt. So kann auf die langwierige Erarbeitung von Datenmaterial verzichtet werden und die Teilnehmer können über die Veranstaltung hinaus z.B. im Rahmen ihrer täglichen Zeitungslektüre ihre strategischen Fähigkeiten z.B. zu Entwicklungen der Kfz-Industrie individuell testen und aktualisieren.

Im übrigen gelten die Vorteile der Fallmethode natürlich auch für diese spezielle Version.

Diese "Fallstudientechnik" ist zwar weitgehend auf ein Training zum SM beschränkt, dennoch erscheint die Idee wegen ihrer Einfachheit und einer vermutlich hohen Akzeptanz bei den Teilnehmern abgewandelt auch in anderen Bereichen einsetzbar.

---

1) vgl.die nachfolgenden Beschreibungen der Fallmethode

2) vgl. Anhang II

C. Selbsthilfestufe

Auf vergleichbaren taxonometrischen Ebenen folgt unmittelbar nach der Modellstufe die Stufe der Implimentierung des Gelernten in das eigene Unternehmen. Diese im Selbststudium (mit Rückfragemöglichkeit beim Trainer) organisierte letzte Stufe baut auf dem Prinzip "Hilfe zur Selbsthilfe" auf, das bei der Beratung zur Organisationsentwicklung häufig eingesetzt wird. [1)]
Der erneute Lauf (nach der "Modellstufe") durch die i.d.R. ranghöchsten Bereiche der Lerndimensionen verfestigt das Gelernte bei den Teilnehmern.
Die Abbildung 3.2.5.2-2 zeigt einige der in Verbindung mit dem Lernkubus zu rekonstruierenden Lernvorgänge innerhalb des DSM.

Das DSM kann durch seine Methodenmischung die Begleitumstände überbetrieblicher Seminare auf die positiven Aspekte beschränken und gleichzeitig Elemente innerbetrieblicher Veranstaltungen integrieren.
Wichtig für den Einsatz der DSM scheint die Feststellung, daß das Modell selbst nur eine heuristische, idealtypische Ablaufregel darstellt, von der abgewichen werden kann.
Bei Lehrinhalten mit rein informativem Charakter z.B. kann Stufe III ganz wegfallen, Stufe II erhält den Charakter eines Unterrichtsbeispiels und Stufe I läßt sich erweitern zum traditionellen Frontalunterricht. In einer anderen Situation, etwa wenn inhaltlich nur leichte Modifikationen zu Bekanntem vorgenommen müssen, kann u.U. Stufe II entfallen.

Der Einsatz des DSM ermöglicht auch die gezielte Steuerung einer in aller Ausführlichkeit betriebenen Problem- und Prämissenbuchhaltung. [2)] Parallel zu den einzelnen inhaltlichen Schritten des Unterrichts führen sowohl die Teilnehmer für sich selber, als auch die Gruppe als Ganzes, während des gesamten Seminars derartige Listen.
Diese Erkenntnisse und Beschränkungen für die Entwicklung auch eines nur rudimentären SM sollen und müssen zum Zweck einer erfolgreichen Handhabung fortlaufend von formierten in formulierte Aussagen umgesetzt werden.

Schlüsselprobleme und Prämissen des Strategieprozesses sollen aus zwei Hauptgründen laufend gesammelt werden.

---

1) vgl. Fleischmann (1984), S. 127 ff.

2) vgl. Reichert (1984), S. 312 f.; Trux et al. (1984), S. 364 ff.

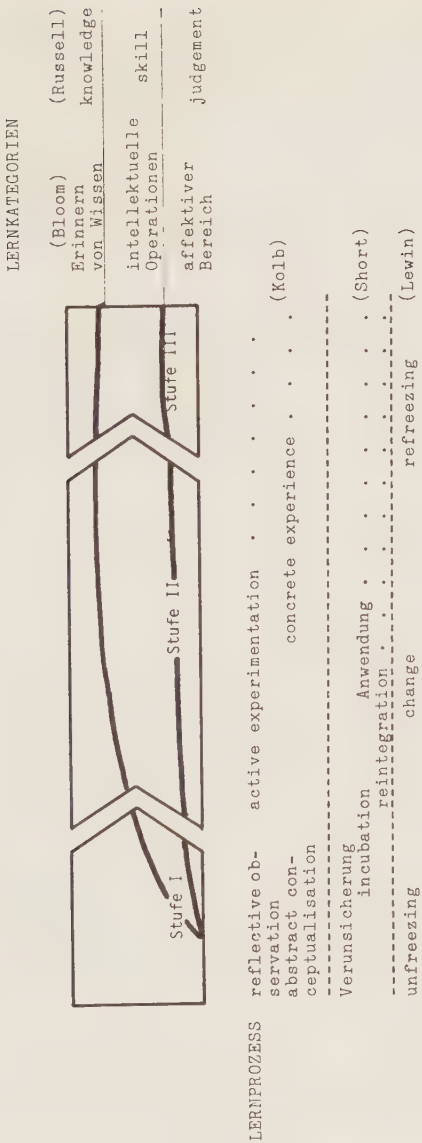


Abb. 3.2.5.2-2: Das DSM im Licht der Lerntheorien

Zum einen ermöglicht dies die Diskussion und Bewältigung von Problemen und Prämissen, die möglicherweise erst später zu echten Störfaktoren einer Umsetzung werden könnten, bereits während des Trainingsprogrammes.

Zum zweiten wird dadurch die abschließende Beurteilung der während des Seminares erarbeiteten ersten robusten Schritte erleichtert. Ein derartiger Überblick über die Grundlagen von strategischen Entscheidungen verdeutlicht auch oft Abstrahlwirkungen auf die operativen Bereiche von Unternehmen.
Im DSM sollen deshalb Phasen eingebaut werden, die nur dazu dienen, die teilnehmerindividuellen aber auch die von der Gesamtgruppe geführten Problem- und Prämissenkataloge zu vervollständigen (Einzel- und Gruppenarbeit) und auf Chancen und Risiken für den strategischen Prozeß zu besprechen. In diesen Diskussionsphasen werden zum einen Schwierigkeiten der Teilnehmer bei der Bewältigung des Stoffes deutlich und ermöglichen Sofortmaßnahmen noch während des Seminares. Andererseits können die einzelnen Beiträge, ergänzt durch die Resultate aus Modell und Selbsthilfephase, für eine Bewertung von sowohl der Teilnehmerleistungen als auch der Qualität des Schulungsprogrammes herangezogen werden. Als Zeitpunkt für die Durchführung von Problem- und Prämissen-Runden bieten sich besonders die Übergangsphasen vor oder nach einzelnen Stufen des DSM an.

Positives Fazit des DSM-Vorgehens: Es beschneidet den rein inhaltsorientierten Unterricht auf ein Minimum zugunsten eines "learning by doing", d.h. einer sofortigen Übung im Umsetzen neuen Wissens. Durch das Anwenden von Fallbeispielen aus Bereichen wie etwa der Kfz-Industrie entfallen, die sonst bei der Fallmethodik üblichen langen Phasen der Informationssammlung. Informationslücken der Teilnehmer zu Fallfragen wirken sich weit weniger gravierend auf das Lernergebnis aus als beim Einsatz von Fallstudien im Hochschulbereich. Der Grund: Die Teilnehmer des Programmes haben im Normalfall einen ausreichenden betrieblichen Erfahrungsschatz, um die Komplexität von Situationen auch ohne Details zum Fall selbst abschätzen zu können.

Abschließend wird noch darauf hingewiesen, daß die in Punkt 2.3.3.1 zusammengefaßten zentralen Bedingungen des Lernens (Kontiguität, Prinzip der Verstärkung, Einsicht) selbstverständlich auch in einem DSM ihre Anwendung finden.

3.2.5.3 Eingrenzung relevanter Trainingsmethoden

Die Anwendung eines DSM bedingt je nach Modellstufe den Einsatz unterschiedlicher Schulungsmethoden. In der Sichtweise Maecks [1] ergibt sich folgende Einteilung von Lehr- und Trainingstechniken: [2]

> " - Monologische Techniken: Sie zeichnen sich dadurch aus, daß der Lehrer bzw. Trainer allein durch den Gebrauch des Wortes tätig wird.
> - Dialogische Techniken: Sie sind gegeben, wenn Lehrer und Adressaten bzw. die Adressaten untereinander im Gespräch sind.
> - Techniken der Eigenarbeit: Wenn die Adressaten für sich arbeiten, liegen solche Techniken vor.
> - Kombinierte Techniken: Sie enthalten in ihren einzelnen Passagen Elemente von verschiedenen Lehrtechnikengruppen, also von monologischen und dialogischen Techniken sowie von Techniken der Eigenarbeit."
> (Maeck 1980, S. 173 ff.)

Diese Techniken könnten dem DSM folgendermaßen zugeordnet werden:

1.) Heuristikstufe:	Ihre informative, inhaltsbezogene Ausrichtung empfiehlt den Einsatz monologischer Techniken bzw. Techniken der Eigenarbeit.
2.) Modellstufe:	Die Diskussion und Verarbeitung der präsentierten Inhalte bzw. Heuristiken verweist auf dialogische oder kombinierte Techniken.
3.) Selbsthilfestufe:	Die Anwendung der Schulungsinhalte auf die eigene betriebliche Situation legt den Einsatz von Techniken der Eigenarbeit nahe.

Eine derart streng deterministische Zuordnung soll jedoch nicht unterstellt werden. Einerseits lassen sich die einzelnen Stufen des DSM während des Trainings nicht immer so klar voneinander trennen (z.B. Rückfragen zu Inhalten von Stufe 1 während des Ablaufs von Stufe 2) und andererseits soll bei den Teilnehmern auch der Eindruck eines mechanischen Ablaufens der Trainingsschritte vermieden werden. "Kombinierte Techniken" helfen gegen dieses Problem und stellen das verbindende Element für die einzelnen Stufen dar.

---

1) vgl. Maeck (1980), S. 173 ff.

2) Die Begriffe Trainingstechnik und Schulungsmethode werden synonym verwendet.

Die Variationsmöglichkeiten von Schulungsmethoden innerhalb der einzelnen Gruppen von Trainingstechniken ist praktisch unbegrenzt. Die einschlägige Literatur stellt deshalb auch ein sehr breites Spektrum "standardisierter" Methoden vor. [1)]

---

1) Die einzelnen Techniken umfassen folgende Ausprägungen:

1.) *Monologische Techniken:* Vorlesung, Referat, Rede, Vortrag, Podiumsgespräch, Demonstration.

vgl. Maeck (1980), S. 174 f.; Fluir (1977), S. 76 ff.; Schönfeld (1967), S. 214; Watson (1979), S. 55 ff.; Strauss und Sayles (1967), S. 575; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 196 f.; Rockola (1961), S. 99 ff.; Weinert (1981), S. 246.

2.) *Dialogische Techniken:* Lehrgespräch, Lehrprüfungsgespräch, Rundgespräch, Diskussion, Debatte, Expertenbefragung, Konferenzmethode.

vgl. Maeck (1980), S. 175 f.; Flur (1977), S. 76 ff.; Schönfeld (1967), S. 215 ff.; Watson (1979), S. 160 ff.; Strauss und Sayles (1967), S. 575 f.; Conradi (1971), S. 15 ff.; Bleicher (1959), S. 435; Randall (1978), S. 9 ff.; Strombach und Thom (1982), S. 94 f.; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 167 ff.; Rockola (1961), S. 103 ff.; Klebert et al. (1981), S. 80.

3.) *Techniken der Eigenarbeit:* Lektüre, programmierte Unterweisung, Übungen, Selbstausbildung.

vgl. Maeck (1980), S. 176 f.; Fluri (1977), S. 76 ff.; Schönfeld (1967), S. 200 ff.; Berthel (1979), S. 185 f.; Conradi (1971), S. 36 ff.; Boydell und Pedler (1981): Lippitt(1980), S. 34 ff.; Rae (1984), S. 13 ff.; Honey (1984), S. 9 ff.

4.) *kombinierte Techniken:* Vorfallstudientechnik (in basket exercise), Fallstudientechnik (case study method), Projektstudium, Rollenspiel, Gruppendynamik,

Unternehmensplanspiel,

sensitivity training, Problemfindungsfall (incident method), Fallmethode.

vgl. Maeck (1980), S. 177 f.; Fluri (1977), S. 76 ff.; Sabel (1978), S. 60 ff.; Schönfeld
(1967), S. 218 ff.; Berthel (1979), S. 87 ff.; Watson (1979), S. 163 ff.; Strauss und Sayles (1967), S. 56 ff.; Conradi (1965), (1971), S. 8 ff. und S. 22 ff.; Bleicher (1959), S. 435 ff.; Randall (1978), V S. 10 ff.; Strombach und Thom (1982), S. 47 ff.; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 201 ff.; Weinert (1981), S. 246 ff.; Gordon und Howell (1959), S. 368 ff.; Simmons (1975), S. 182 ff.; Graig (1977).

- Die Entwicklung von Methodensteckbriefen

Anhand des Lernkubuses können einzelne Methoden beurteilt werden, d.h. für welche Inhalte bzw. in welchen Prozeßphasen sie am besten einzusetzen sind. Die Phasen des DSM setzen dafür klare Prioritäten. Stellvertretend für die vielen verfügbaren Methoden der Stufen I und II des DSM werden nun "Steckbriefe" entwickelt für:

- Vortragsmethode
- Konferenzmethode
- Fallmethode
- incident method
- in-basket exercise
- Fallstudium-Methode
- Rollenspiel
- Unternehmensplanspiel

Viele "Sonderentwicklungen" von Trainingsmethoden enthalten Elemente der hier beschriebenen Techniken. [1)]
Der Auswahlschwerpunkt wurde auf teilnehmeraktivierende dialogische bzw. kombinierte Methoden gelegt, da sie besonders in der DSM-Phase II aber auch in Phase I bzw. evtl. Phase III zum Einsatz kommen. Monologische Techniken sollten dagegen auf einen kleinen Einsatzbereich beschränkt bleiben (Haupteinsatz in Stufe I). Sie bieten nur ein kleines Spektrum von Verfahrensunterschieden, deshalb beschränkt sich die Darstellung auf die Vortragsmethode. Ähnliches gilt für die Techniken der Eigenarbeit, wenn man die programmierte Unterweisung von der Untersuchung ausnimmt, da sie für den Einsatz in einem DSM bei mittelständischen Führungskräften ungeeignet scheint. Auf eine Darstellung dieser Techniken wurde deshalb verzichtet.

---

1) vgl. z.B. das von Dierichs et al. (1984) entwickelte Methoden-Workbook

Die "Steckbriefe" der einzelnen Methoden haben folgendes Format:

- Kurzbeschreibung

- Klassifikationskriterien (vgl. Punkt 3.2.5.1)

- Klassifikation nach (vgl. Abschnitt 2.4)
  - Hierarchien
    (die höchste wird aufgeführt)
  - Kategorien
    (Taxonomiestufe (nach Bloom), vgl. Abb. 3.2.4.2-1, wird nur im kognitiven Bereich konkretisiert)

- Rahmenbedingungen

- Veranstalteraufwand

- Beurteilung

Die traditionellste Schulungstechnik außerhalb des betrieblichen Arbeitsbereiches ist die *Vortragsmethode* . Als Vermittlungsform für Faktenwissen an größere Abnehmergruppen wird sie häufig auf breiter Ebene eingesetzt (Kongresse, Universitäten, Politik). Der normalerweise geringe Aufwand für Teilnehmer und Veranstalter (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung, finanzieller Aufwand) macht Vorträge zur beliebten Schulungsmethode. Umsetzung und Anwendung der präsentierten Inhalte beruht nur auf der Initiative der Teilnehmer und ist deshalb sehr problematisch. Bloom´s Lernzieltaxonomie faßt dies unter der Kategorie "Wissen" zusammen.

Vortrag [1] (auch Vorlesung, Präsentation, Referat)

- Monologische Präsentation von Inhalten
- kollektiv, aktiv
- Hierarchie: Sprachliche Assoziation (Gagné), knowing about (Watson), knowledge (Hersey und Blanchard = H+B), simple learning (Bateson)
- Kategorie: linke Hemisphäre (Jung), knowledge (Russell), kognitiv (Bloom): Taxonomiebereich: Erlernen von Wissen (Stufe I gesamt)
- Rahmenbedingungen: individueller Teilnehmerbedarf schwer zu berücksichtigen, hohe Teilnehmerzahl, kompakter Zeitrahmen, relativ preiswert
- Veranstalteraufwand: perfektes Skript, langer Einladungsvorlauf, starke Multiplikatorenwirkung, geringes Risiko
- Beurteilung: gute Eignung zur Kenntnisvermittlung und Motivation, starke Transferschwäche, i.d.R. zu häufig eingesetzt, geeignet für Einführung bzw. Zusammenfassung eines Themengebietes

Nun wird die Konferenzmethode untersucht. Sie ist eine Entwicklungsmöglichkeit zunächst teilnehmerpassiver Veranstaltungselemente (z.B. Vortrag), hat also eine Mittlerfunktion zu den aktiven (dialogischen bzw. kombinierten) Trainingsmethoden. [2] Die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten lassen den Einsatz an Schnittstellen zwischen den einzelnen Phasen sinnvoll erscheinen.

---

1) vgl. Maeck (1980), S. 174 f.; Schönfeld (1967), S. 214, Fluri (1977), S. 106, Strauss und Sayles (1967), S. 575; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 196, Rockola (1961), S. 101 f.

2) vgl. Conradi (1971), S. 61

Konferenzmethode [1)]

- Ein Diskussionsleiter in Moderatorfunktion führt mittels gezielter Fragetaktik straff oder eher offen (je nach Thema) eine homogene oder heterogene Gruppe durch ein klar abgegrenztes Themengebiet. Praktikerkonferenzen sehen den Teilnehmer als Problemexperten, den Moderator als Ablaufkoordinator mit inhaltlichen Hintergrundwissen. *Lehr-* und *Problemlösungskonferenzen* dienen der Weiterbildung. Eine Spielform letzterer Konferenzart ist der *Arbeitskreis.* Dabei tritt der Moderator i.d.R. stark in den Hintergrund. Diese oft überbetrieblichen Interessengruppen entstehen zur Problem-identifikation, zum Erarbeiten von Lösungsansätzen und zum breit angelegten Erfahrungsaustausch.

- kollektiv und aktiv

- Hierarchie:
  Multiple Diskrimination bzw. Problemlösen (Gagné); Understanding (Watson); Attitudes (H+B); learning to learn (Bateson)

- Kategorie:
  linke Hemisphäre (Jung), Judgement (Russell), kognitiv/affektiv (Bloom): Taxonomiebereich nur Stufe 2 bis 2.3

- Rahmenbedingungen:
  begrenzte Teilnehmerzahl, Abnehmer sollten gleichen Kontext beherrschen, häufigere Zusammenkünfte vorteilhaft, feste Zielvorgaben nur schwer zu erreichen, auftretende Wissenslücken sind durch Moderator sofort zu schließen

- Veranstalteraufwand:
  sorgfältige Moderatorwahl und Teilnehmerzusammenstellung, potentielle Lücken durch Kurzvorträge abdecken

---

1) vgl. Mc Gehee und Thayer (1967), S. 197 f.; Strauss und Sayler (1967), S. 575 f.; Schönfeld (1967), S. 215 f.; Sabel (1978), S. 61 f.; Conradi (1971), S. 15 ff.

- Beurteilung:
  Gefahr der Dominanz durch Moderator wird oft unterschätzt. Steuerung hat sehr gekonnt mit möglichst wenig Manipulationen stattzufinden, geeignet zur Verfestigung bereits Gelernten oder als Problemgenerator.

Ebenso wie die Konferenzmethode hat der Einsatz von Fallstudien zur Umsetzung von theoretischen Schulungsinhalten in erste Anwendungsschritte in der Praxis Tradition. [1] Hier werden vier Ausprägungen mit teilweise sehr unterschiedlichen Einsatzschwerpunkten vorgestellt.

Eines ihrer gemeinsamen Elemente ist der strukturiert vorgenommene Problemlösungsprozeß über eine Exploration, die Analyse verschiedener Lösungsalternativen, die Entscheidung für einen Lösungsweg und das Aufzeigen detaillierter Schritte zur Umsetzung der gewählten Lösung (= Planung, Implementierung).

---

1) vgl. Erskine et al. (1981),; Pigors (1961); Towl (1969); Andrews (1953); Mc Nair und Hersum (1954); Reynolds (1980)

Fallmethode [1)]

- Simulation konkreter Entscheidungssituationen und Probleme aus der betrieblichen Praxis. Schulung von analytischen Fähigkeiten steht im Vordergrund. Vier Haupterscheinungsformen:

1. Case-Problem-Method (Problemfindungs-Fall)

Wird häufig zur Ergänzung traditioneller Vorträge benutzt, bringt die kurze, vereinfachte Darstellung einer Geschäftssituation, die meist nur eine richtige Lösung bzw. Antwort ermöglicht. Kern der Methode ist die Problemanalyse, die Lösung wird i.d.R. durch *einen* Entscheidungsträger erarbeitet. Der Vortragende initiiert nur eine kurze Diskussion, um anschließend zu seinem Vorlesungskonzept zurückzukehren.

- individuell/kollektiv und aktiv

• Hierarchie:	Multiple Diskrimination bzw. Problemlösen (Gagné), Ability to apply (Watson), Group behavior (H+B)
• Kategorie:	linke Hemisphäre (Jung); Skills u. Judgement (Russell); kognitiv (Bloom): Taxonomiebereich bis Stufe 2.3 (Analyse)
• Rahmenbedingungen:	Auch bei großen Teilnehmerzahlen möglich, auch in traditionellen Veranstaltungen von Beginn an einsetzbar
• Veranstalteraufwand:	geringer inhaltlicher und zeitlicher Aufwand
• Beurteilung:	statische Methode mit sehr beschränkter Teilnehmeraktivierung, geeignet als kompakte Prüfmöglichkeit des Wissenstransfers und zur Gewinnung von Aufmerksamkeit und Motivation.

---

1) Grochla und Thom (1978); Reynold (1980); Hahn (1971), S. 1 ff.; Allewell et al. (1971);
Donovan (1975), S. 9 ff.; Armistead (1984), S. 75 ff.; Watson (1979), S. 165; Perlitz und Vassen (1976); Berthel (1979), S. 187; Schönfeld (1967), S. 218 ff.; Mc Gehee und Thayer (1967), S. 201

2. Incident-Method (Vorfallmethode)

- Auf der Basis unvollständiger Information können zusätzliche Daten zum Fall erfragt werden. In zwei Stufen, der Problemstellungs- und der Suchphase werden zunächst in *Guppenarbeit* und anschließend in einer *Plenardiskusion* Lösungen erarbeitet, wobei es keine allein "richtige" Lösung gibt.

- individuelle/kollektiv und aktiv

- Hierarchie: vgl. case-problem-method ergänzend: Attitudes (H+B); learning to learn (Bateson)

- Kategorie: linke Hemisphäre (Jung); Skills u. Judgement (Russell); kognitiv und affektiv (Bloom): Taxonomiebereich bis Stufe 2.3 (Synthese)

- Rahmenbedingungen: Beschränkte Teilnehmerzahlen, Zeitaufwand mittelgroß (ca. 30 min - 1 Std.), möglichst homogenes Teilnehmerfeld mit vergleichbarem Erfahrungschatz, mit geringem Vorwissen einsetzbar

- Veranstalteraufwand: informationsbackground sehr umfangreich, Erstinformation muß sehr gezielt ausgewählt werden, Informationsmoderation bedarf einer vorsichtigen Steuerung

- Beurteilung: dynamische Methode, teilnehmeraktivierend und stark motivierend, geeignet, um Teilnehmer miteinander bekanntzumachen, gute Vorbereitung für umfangreichere Problemfälle.

3. In-Basket-Exercise (Entscheidungsfall)

- individuell/kollektiv und aktiv — Unter erheblichem Zeitdruck auf der Basis der Beschreibung der organisatorischen Stellung eines Entscheidungsträgers, eines Organisationsplanes und verschiedenen Geschäftspapieren zunächst in *Einzelarbeit* Entscheidungen über die Delegation von Aufgaben treffen. Die Überlegung, ob selbst bearbeitet oder delegiert wird, erfolgt auf weitgehend vollständiger, realitätsnaher Informationsbasis. Der Lerneffekt liegt hier im Treffen wohlüberlegter Entscheidungen. *Gruppenarbeit entfällt,* die Ergebnisse werden i.d.R. direkt in der *Plenardiskussion* bearbeitet, mehrere Lösungen sind möglich.

- Hierarchie: — vgl. case-problem-method

- Kategorie: — linke und rechte Hemisphäre (Jung); skills und judgement (Russell); kognitiv (Bloom): Taxonomiebereich: bis Stufe 2.5 (Evaluation)

- Rahmenbedingungen: — zeitlicher, finanzieller und organisatorischer Aufwand erheblich, homogenes Teilnehmerfeld wegen Vergleichbarkeit der organisatorischen Rahmenbedingungen erwünscht, stark teilnehmeraktivierend

- Veranstalteraufwand: — Vorbereitung für Materialien und Plenardiskussion sehr intensiv

- Beurteilung: — Als Entscheidungstraining für Führungskräfte gut geeignet, geringe Spontaneität, dafür sind echte Sachdiskussionen möglich

4. Case-Study-Method (Fallstudienmethode)

Meist schriftliche Beschreibung einer realen Unternehmenssituation mit hohem Wirklichkeitsbezug. Fallbearbeiter werden mit aktuellen, z.T. auch verdeckten Problemen und Vorfällen aus Unternehmens-, Gesellschafts-, Gewerkschafts- oder Politikbereich konfrontiert. Bei der Darstellung wird Wert gelegt auf wirklichkeitsgetreue Wiedergabe des sich entwickelnden Geschäfts. Die Aufgabe besteht in der Ausarbeitung der Entscheidungsgrundlagen und der Erstellung eines detaillierten, begründeten Vorschlages zur Lösung der identifizierten Probleme. Die Informationsbasis ist meist üppig und muß durch den Bearbeiter, der entweder eine Managementposition zugewiesen bekommt, oder als externer Berater fungiert, stark ausgesiebt werden. Schwerpunkte bei der Lösungsfindung bilden die *Problemanalyse*, *Problemsynthese* und die *Entscheidung*. Die Bearbeitungsstufen umfassen: Zunächst *Einzelstudium*, dann *Gruppenarbeit* und abschließend *Plenardiskussion.*

- individuell/kollektiv und aktiv
- Hierarchie: vgl. case-problem-method
- Kategorie: linke und rechte Hemisphäre (Jung); knowledge und skills und judgement (Russell); kognitiv und affektiv (Bloom): Taxonomiebereich bis Stufe 2.5 (Evaluation)
- Rahmenbedingungen: sehr großer zeitlicher Vor- und Nachbereitungsaufwand, hoher Zeitbedarf für Durchführung, sehr eingeschränkte Teilnehmerzahl (ca. 20-30 Maximum). Fallösen bedarf einer gewissen Einübungsphase. Teilnehmer sollten fast identischen, inhaltlichen und methodischen Status haben.
- Veranstalteraufwand: Inhalte müssen vor Fallstudienphase bereits vermittelt sein, Fallstudienerstellung *sehr* aufwendig, Korrektur der Ausarbeitungen von Teilnehmern bzw. Moderatorfunktion bei Gruppen- und Plenardiskussion bedarf erheblicher Erfahrung und intensiver Vorbereitung

- Beurteilung: Aufwand der Durchführung für Mittelstand sehr groß, Effizienz schwer meßbar, Lernerfolge nicht nur inhaltlich, sondern besonders im Ablauf von Entscheidungsfindungen sind erheblich und unbestritten. Sehr attraktive Methode, geeignetes Fallmaterial schwer zu beschaffen.

Perlitz und Vassen (1976), S. 1 ff. schlagen eine Typoligisierung von Fallstudien nach sieben Kriterien vor:

1.) Art des Problems
2.) Darstellung des Problems
3.) Komplexität
4.) regionale Zurodnungen
5.) fachlicher Inhalt
6.) Unternehmensbranchen (hier: auch evtl. Unternehmensgröße, d.Verf.)
7.) technische Kriterien.

Eine tiefergehende Diskussion der Anwendungsmöglichkeiten von Fallstudien in Trainingsveranstaltungen wäre sehr umfangreich und würden zu weit führen. Wir verweisen deshalb auf die oben genannte Literatur. [1)]

Das Rollenspiel verlagert das didaktische Interesse von einer problemlösenden Sachebene auf die Interaktion verschiedener Individuen auf der Basis einer festen Rollenstruktur.

Anders als bei der Fallmethode muß nicht nur ein Sachproblem gelöst werden, das mit betrieblichen Aufgabenstellungen zusammenhängt, sondern auch persönliche und zwischenmenschliche Probleme.

---

1) Zur Erarbeitung von Fallstudienmaterial vgl. Boyd (1980), S. 113 ff.; Perlitz und Vassen (1976), S. 88 ff.

Rollenspiel [1)]

- Konsequente Darstellung von vorgegebenen Rollenschemata durch die Teilnehmer im Rahmen strukturierter bzw. spontan entwickelter Rollenvorgaben. Der Trainer tritt während der Spielphase stark in den Hintergrund, er moderiert im Anschluß die analytische Diskussion, die oft von Tonband-/Videoaufnahmen der Spielphase unterstützt wird. Die Gesamtgruppe kann zwecks Dynamisierung in Untergruppen aufgeteilt werden, damit *jeder* Teilnehmer eine Rolle spielen kann (multiple role playing). Die Mitspieler werden gezwungen, sich in ungewohnte, ihrer betrieblichen Funktion oft entgegengesetzte Rollen zu stecken, sie müssen sich in fremde Standpunkte hineindenken, sie durch vernünftige Argumente vertreten bzw. Gegenargumente antizipieren.

- Kollektiv und aktiv

- Hierarchie: Regellernen und Problemlösen (Gagné); ability to apply (Watson); individual behavior (H+B)

- Kategorie: integrative Hemisphäre (Jung), skills (Russel); kognitiv-affektiv (Bloom): Taxonomiebereich: nur Stufe 2 bis 2.5.

- Rahmenbedingungen: Limitierte Teilnehmerzahl (max. ca. 30); Hemmschwellen schwierig zu überwinden, besondere Gefahr der Distanzierung bei Führungskräften, aufwendige Trainingsform (zeitl.Rahmen)Inhalte müssen vor Beginn des Rollenspiels bei möglichst allen Teilnehmern auf ein Mindestniveau gebracht werden.

---

1) vgl. Zimmer (1974), S. 113 ff.; Berthel (1979), S. 189; Sabel (1978), S. 62 f.; Wohlking und Weiner (1981), S. 111 ff.; Cooper (1980), S. 64 ff.; Linstead und Harris (1980), S. 9 ff.; Schönfeld (1967), S. 222 ff.; Maier et al. (1957)

- Veranstalteraufwand:
  Sorgfältige Vorbereitung der Rollenschemata auf entsprechenden Rollenkarten, gezieltes Konfliktmanagement, um den Spielfluß zu erhalten, zunächst hohe Motivationsschwelle zu überwinden

- Beurteilung:
  Geeignet als Problemlösungstraining, Kommunikationsübung (strukturierte/unstruk-turierte Interviews, Beurteilungsgespräche), Unterweis ungstraining, unterstützt das Erkennen eigener Fehler und Schwächen, schafft Verständnis für Gegenpositionen. Gut geleitete, analytische Diskussion im Anschluß verfestigt die gewonnenen Erkenntnisse. Eine in jeder Hinsicht aufwendige, dynamische interpersonell orientierte Trainingsmethode.

Die Betonung der persönlichen *Rolle* im Unternehmen öffnet zwar einen großen Erkenntnisspielraum, beschränkt sich aber oft auf die Lösung zwischenmenschlicher Probleme. Die Betonung von Führungsentscheidungen, ähnlich der Fallmthode, jedoch in stark dynamisierter Form, erfolgt bei *Unternehmensplanspielen* (Simulation).

Unternehmensplanspiel

- Dieses mehrgliedrige Modell von Entscheidungsprozessen integriert die Vorteile des Rollenspiels mit den "wenn-dann" Alternativen aus der Systemsimulation . Also fließen Aspekte menschlichen Verhaltens (Rollenspiel) und Eigentümlichkeiten eines Systems in der realen Umgebung (Systemsimulation) in ein Modell ein. Dieses Modell simuliert Hand-lungsalternativen, die die am Planspiel beteiligten Individuen oder Teams in Erwägung ziehen. Planspiele gibt es als Ideal-, Real-, isolierte und Interaktionsmodelle, wobei sich mit Ausnahme von letzteren die Rolle des Trainers auf das Vermitteln der Etappenergebnisse und auf die Unterstützung einzelner Teilnehmer beschränkt. Nur bei Interaktionsmodellen moderiert er.

- individuell/kollektiv und aktiv

- Hierarchie: Problemlösen (Gagné); Ability to apply (Watson); indiv./ Group behavior (H+B)

- Kategorie: linke und rechte Hemisphäre (Jung); alle drei Bereiche (Russell); kognitiv und affektiv (Bloom): Taxonomiebereich nur Stufe 2 bis 2.5 (Evaluation).

- Rahmenbedingungen: begrenzte Teilnehmerzahl, hoher, zeitlicher und finanzieller Aufwand (besonders durch die oft EDV-gestützten Simulationsverfahren), Einarbeitungsaufwand für Teilnehmer *und* Veranstalter erheblich

- Veranstalteraufwand: meist sehr kosten- und zeitaufwendige Vorleistungen durch Entwicklung eines Simultationssystems, Betreuung während des Spiels beschränkt sich weitgehend auf Lösen von SystemHandlingproblemen bei den Teilnehmern

- Beurteilung: sehr kostenaufwendige, stark motivierende prozeßkonstruierende Methode, Inhalte müssen, ebenso wie bei der Fallmethode und Rollenspiel, bereits bekannt sein.

---

1) vgl. Rühl (1983), S. 266 f.; Gerlach und Schneider (1983), S. 330 ff.; Sabel (1973), S. 63 f.; Strauss und Sayles (1967), S. 577 f.

Alle Beurteilungen sind stark von subjektiven Eindrücken geprägt. Um zu einem aussagekräftigeren Urteil zu kommen, müßten die zu Beginn dieses Abschnittes vorgestellten Trainingsparameter genauer untersucht werden. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen.

Empirische Untersuchungen könnten zwar noch ergänzende Hinweise liefern, doch sind die vom jeweiligen Trainingskontext unabhängig gemachten Aussagen nur mit großer Vorsicht anzuwenden. [1] Stark eingeschränkt gilt dies auch für die Ergebnisse der Studie in Anhang I. Positiv muß allerdings gewertet werden, daß es sich um eine Erhebung direkt bei der Zielgruppe des Trainingsprogramms handelt. Zusammengefaßt weisen die Aussagen auf ein starkes Bedürfnis an aktiven Lehrmethoden hin. [2] Bei der Fallstudienmethode und der Installation von Arbeitskreisen zeigten sich die stärksten Defizite, d.h. hier besteht relativ und absolut gesehen das größte Nachholbedürfnis. Für weitere Erläuterungen zur Methodenwahl wird auf die Dokumentation bzw. Interpretation im Anhang verwiesen.

---

1) **Wilkie und Deeks** (1973), beurteilen in ihrer sehr detailliert ausgeführten Studie firmenübergreifende Arbeitskreise, Planspiele, Fallstudien als für Führungskräfte besonders geeignet.

Papalaizos und Stiefel (1971), überprüften das von Hawrylyshyn (1967) entwickelte Profil der Methodeneffektivität und kamen zu dem Ergebnis, daß bei den dialogischen bzw. kombinierten Techniken Fallstudien und Unternehmensplanspiele die besten Beurteilungen erhielten (vgl. Fluri (1977), S. 129 ff.

Fiedler (1978) erhebt als häufigste Methoden der Wertbildung die Fallmethode, Vortrag mit Diskussion, Rollenspiele und Planspiele

Neider (1981) fragt einzelne Methoden nach Eignung für unterschiedliche Hierarchien des Lernens ab. Im Bereich der Problemlösungsfähigkeiten werden Fallmethode, Unternehmensplanspiel, Konferenzmethoden und Rollenspiel am besten beurteilt.

Strombach/Thom (1982) nennen in der Anwendungshäufigkeit Vorträge deutlich vor Konferenzmethode, Fallmethode und Rollenspiel

Berthel (1979) entwirft in Anlehnung an Carroll et al. (1972) ein empirisch überprüftes Entscheidungsmodell für den Methodeneinsatz. Vortrag und Fallmethode

erhalten dabei die höchste Bewertung.

2) vgl. Anhang I S. 65 ff., insbesonders S. 70 ff.

Beherrschendes Element dieses Abschnitts ist die Entwicklung eines DSM. Das DSM beruht auf den Analysen der Lernvorgänge und der Lerninhalte für ein Managementtraining im Mittelstand. Dieses Instrument zur Strukturierung von Lernprozessen hat starke Auswirkungen auf die Wahl der Trainingsmethoden. In den drei Stufen des Modells kommen sowohl "monologische"-, "dialogische"-, und "kombinierte Methoden", als auch "Techniken der Eigenarbeit" zum Einsatz. Besonders bevorzugt werden Fallstudienmethode, Rollenspiel, Konferenzmethode, Unternehmensplanspiel und mit gewissen Einschränkungen die Vortragstechnik sowie das Selbststudium.

3.2.5.4 Zusammenfassung und Ausblick

In einer zusammenfassenden Rückblende stellen sich die Elemente des Trainingskonzeptes wie folgt dar:

Kapitel I dient der Präzisierung sowohl der Zielgruppe des Trainingsprogrammes als auch des Inhaltes eines SM. Außerdem erfolgt die Zuordnung der Untersuchung im Forschungsbereich einer angewandten Führungslehre. Den Kern der Arbeit bildet die lerntheoretische Analyse von Lernvorgängen (Kapitel 2) sowie die empirische Erfassung von Rahmenbedingungen. zur Entwicklung eines Trainingsprogrammes für den Mittelstand (Anhang I).

Kapitel 3 hat zur Aufgabe, das Instrumentarium bzw. den engeren Rahmen eines derartigen Programmes abzustecken und bildet die Grundlage für einen ersten Programmentwurf, der in Anhang II dokumentiert ist.

Im Rückblick lassen sich die Erkenntnisse als Elemente eines Trainingskonzeptes wie folgt zusammenfassen:
Begründet durch die zentrale, multifunktionale Position der Führungskräfte bzw. des Unternehmers im Mittelstand konzentriert sich das Trainingsprogramm zunächst auf diese eng begrenzte Personengruppe. Wegen der geringen Teilnehmerzahl pro Unternehmen konzentriert sich die Untersuchung im engeren Sinne auf eine unternehmensextern durchgeführte überbetriebliche Seminarform. Diese Art der Veranstaltung grenzt sich von Projekten der Organisationsentwicklung bzw. einem institutionalisierten Management Development ganz bewußt ab. Es handelt sich vielmehr um einen derartigen Aktivitäten vorgelagerten Schritt, mit dem das Grundverständnis für ein SM geschaffen werden soll.
Neben der Eingrenzung des Rahmens der Untersuchung erfolgt eine detaillierte Eingrenzung des menschlichen Lernphänomens.
Eine explorative Analyse von klassischen Lerntheorien bzw. grundlagenorientierten Elementen der Kommunikation erhellen zunächst das Feld des Lernens. Sie bieten Ansatzpunkte für einen "Metarahmen" des Trainings bzw. auch Möglichkeiten der Handhabung detaillierter Mikroprobleme im Trainingsverlauf. Einen heuristischen Rahmen im Sinne eines methodischen Hilfsinstrumentes zur Handhabung von Lernproblemen beim Entwurf von Trainingsprogrammen erbringt die Untersuchung der Variablen von Lernvorgängen. Zusammengefaßt in einem "Lernkubus" bieten Hierarchien, Prozeßmodelle und Kategorien des Lernens ein vielseitiges Design- und Steuerungspotential für Trainingsprogramme.

Ausgehend von auf die Ebene des Individuums heruntergebrochenen Lernvorgängen ergeben sich Grundlagen und ein Vorverständnis für die Handhabung von Problemfeldern bei der Erstellung von Trainingsprogrammen. Eine nähere Darstellung der Elemente eines Trainingskonzeptes erfolgt in Kapitel 3. Zunächst grenzen sich Schulungsmaßnahmen als eine Maßnahme zur Unterstützung der Unternehmensführung ab. Damit werden zum einen Möglichkeiten der Verbindung mit anderen Maßnahmen zu einem "Förderkonzept" deutlich, andererseits wird gezeigt, daß Schulungsmaßnahmen nur für bestimmte Bedarfssituationen geeignet sind. [1)]

Abgetrennt von den anderen Maßnahmen ergeben sich Aspekte des Schulungsbedarfes, wobei auch stark auf die Studie in Anhang I zu verweisen ist.
Die ausführliche Darstellung eines Modells zur Lernplanerstellung und Unterrichtsdisposition präzisiert zum einen die Grundgedanken der Curriculumkonstruktion. Andererseits bildet sie den Rahmen für den Entwurf eines Programmes im engeren Sinne, besonders zu Fragen der Organisation von Lernzielen, der hierarchischen Strukturierung und der daraus abzuleitenden Unterrichtsdisposition. Dieser Abschnitt verhilft auch dazu, Trainingsveranstaltungen in ihren einzelnen Elementen besser handhaben und gezielte Verbesserungen anbringen zu können. Ergänzt wird dieser Designplan durch ein Modell des gesteuerten Methodeneinsatzes, das DSM. Auf der Grundlage der Eingrenzungen von Inhalt, Zielgruppe und lerntheoretischem Rahmen (besonders des Lernkubus) ergibt sich eine dreistufige Ablaufheuristik. Die Betonung liegt dabei auf einer Reduzierung der Inhalte auf das Notwendigste bzw. deren sofortige Umsetzung auf der Basis eines sehr weit ausgelegten Fallstudienverständnisses bzw. des Entwickelns erster robuster Schritte für das eigene Unternehmen.

Damit endet die Vorstellung von Elementen eines Trainingskonzeptes. Die erarbeiteten Erkenntnisse finden sich, zu einem Trainingsprogramm umgesetzt, in Anhang II. Folgende Schwerpunkte des Designs für ein Schulungsprogramm ergeben sich aus der vorstehenden Untersuchung:

Zugrundezulegen sind die auf einer Zusammenführung von Thema (SM) und Zielgruppe (Mittelstand) beruhenden Anforderungen. Beispielhaft, jedoch sicher nicht vollständig, sind diese Punkte im Anschluß an Kapitel I dokumentiert und in Teilbereichen in Anhang I empirisch abgefragt. Die Vorgehensweise der Erstellung und Dokumentation der einzelnen Elemente des Programmes stützt sich auf die Erkenntnisse im dritten Teil der Arbeit.

---

1) vgl. dazu auch Punkt 1.1.3.3

Für die thematische Abstimmung (Sequenzierung) bzw. die Entscheidung über die Berücksichtigung von Themengebieten erweisen sich aber auch die Ergebnisse der lerntheoretischen Untersuchungen im zweiten Abschnitt als sehr hilfreich. Wie bei fast allen Erkenntnissen dieser Arbeit wirkt auch hier mehr die heuristische Kraft der Konzepte als deren "wörtliche" Anwendung im Detail. In die Gesamtanlage des Programmes fließt auch das im letzten Teil entwickelte Drei-Stufen-Modell (DSM) des Methodeneinsatzes ein. Das Einschränken der Inhalte auf großteils heuristische Regeln sowie der fortlaufende Bezug zum betrieblichen Einsatz prägt sowohl die Lehrplankonstruktion, als auch die Ausarbeitung einzelner Unterrichtsabschnitte. Diese Konzentration auf einen teilnehmeraktiven, anwendungsbetonen Aufbau und Ablauf des Programmes hilft dabei, einerseits die Forderungen zur Gestaltung von Lern- (und Kommunikations-)prozessen und zur Steuerung der Variablen von Lernvorgängen zu verwirklichen. Andererseits entspricht diese Vorgehensweise auch der empirisch bestätigten [1] Erwartungshaltung sowie dem hauptsächlich in Kapitel I abgesteckten Rahmen der Besonderheiten von Zielgruppe und Inhalt.

Ausblick:

Eingangs wurde der Anspruch der Arbeit aus der Sicht eines empirisch-explorativen Forschungsansatzes mit dem Erreichen der Modellstufe I definiert. Anhang II vereinigt die Entwicklungsschritte zu einem lerntheoretisch und empirisch abgesicherten Modell für ein Managementtraining im Mittelstand. Der logische nächste Schritt liegt nun in der empirischen Überprüfung des Modellentwurfes.

Zwei wichtige Stufen der Vorbereitung scheinen davor noch angebracht:

1.) Aufbauend auf den vorliegenden Entwurf des Trainingsprogrammes, müssen die "operativen" Schritte zur Umsetzung entwickelt werden. Dies reicht von der Unter-suchung des Rollenverständnisses von Trainern und Moderatoren über Aspekte des Rollenverständnisses von Trainern und Moderatoren und Aspekte der Motivation bis hin zu geeigneten Maßnahmen des Konfliktmanagements bei einem Trainings-programm. Außerdem gilt es, Aspekte des Lerntransfers bzw. geeignete Evalu-ierungskriterien festzulegen.

---

1) vgl. Anhang I

Dieser Eingrenzungsprozeß sollte nicht nur auf theoretischer Basis betrieben werden, sondern etwa mit Expertenrunden (Trainingsfachleute), Arbeitskreisen mit mittelständischen Führungskräften, Studenten der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik bzw. Vertretern von Standesorganisationen diskutiert und abgestimmt werden. So bewirkt auch ein dem vor- oder nachgeschalteter Probelauf von Teilen des Programmes eine bessere Abstimmung des Trainingskonzeptes auf die Zielgruppe.
Eine weitere Aufgabe der Arbeitsgruppen besteht in der Validierung des Schulungsprogrammes (Punkt 3.2.4.5), verbunden mit dem Erarbeiten von Modifikationsvorschlägen.

2.) Erst nach einer derartigen Verfeinerungsstufe sollten breiter angelegte Schritte zur Vermarktung des Programmes folgen. Für diese und die vorhergehende Stufe bietet die Studie in Anhang I interessante Ansatzpunkte. Dies umfaßt die Abfrage detaillierter Themenschwerpunkte, der Durchführungskriterien und entsprechender Auswer-tungs- und Evaluationsmechanismen.
Besonders für die Einengung von Zielgruppen mit z.B. hohem Bedarf, starkem Interesse, vielen Gemeinsamkeiten etc. sind in der Studie interessante Ansätze aufgezeigt.
Hinweise ergeben sich auch für mögliche Partnerschaften des Trainingsveranstalters mit bestimmten, im Mittelstand evtl. besonders stark vertretenen, Organisationen und Vereinigungen.
Im Zusammenhang mit anderen Maßnahmen zur Förderung der Unternehmensführung sollten Möglichkeiten der Einbindung in ein zielgruppenbezogenes Fördersystem geprüft werden.
Unter dem Oberbegriff der Marketingstrategie lassen sich die Maßnahmen der Vermarktung zusammenfassen und fortentwickeln.

Bei allem Reiz einer sehr detaillierten Planung und Auslotung möglicher Vorgehensweise n sollte man das für den Mittelstand typische Schlagwort der "Hemdsärmeligkeit" nicht vergessen und so versuchen, das Trainingsprogramm mit einigen nicht übertriebenen anspruchsvollen ersten robusten Schritten einer Anwendung im Mittelstand näherzubringen

Literaturverzeichnis

verwendete Abkürzungen der Zeitschriftentitel

DBW	=	Die Betriebswirtschaftslehre
FB/IE	=	Fortschrittliche Betriebsführung und Industrial Engineering
HBR	=	Harvard Business Review
IGA	=	Internationales Gewerbearchiv
IO	=	Industrielle Organisation
TDJ	=	Training and Development Journal
ZfB	=	Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre
ZfbF	=	Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung
ZfO	=	Zeitschrift für Organisation

Abell, D.F. (1980), Defining the Business: The Starting Point of Strategic Planning, Englewood-Cliffs 1980

Aellig, B. (1985), Management-Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, in: IGA 2/85, S. 89-97

Agor, W.H. (1983), Brain Skills Development in Management Training, in: TDJ 4/83, S. 78-83

Albach, H. (1983), Die Bedeutung mittelständischer Unternehmen in der Marktwirtschaft, in: ZfB, 1983, S. 869-889

Alewell, K., Bleicher, K. und Hahn, D. (1971), Entscheidungsfälle aus der Unternehmenspraxis, Wiesbaden 1971

Andrews, K.R. (1953), Human Relations and Administration, Cambridge 1953

Argyris, C. (1976), Theories of Action that Inhabit Individual Learning, in: American Psychologist, 9/76, S. 638-654

Argyris, C. (1977), Double Loop Learning in Organizations, in: HBR 5/77, S. 115-125

Argyris, C. und Schön, D.A. (1978), Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Reading 1978

Armistead, C. (1984), How Useful are Case Studies?, in: TDJ 2/84, S. 75-77

Arnold, W., Eysenck, H.J. und Meili, R. (1974), Lexikon der Psychologie, 3 Bände, Freiburg 1974

Ausubel, D.P. (1963), The Psychology of Meaningful Verbal Learning, New York 1963

Ausubel, D.P. (1968), Educational Psychology: A Cognitive View, New York 1968

Ausubel, D.P. und Robinson, F.G. (1969), School Learning: An Introduction to Educational Psychology, New York 1969

Ausubel, D.P. (1974), Psychologie des Unterrichts, Band 1 und 2, Weinheim 1974

Auwärter, M., Kirsch, E. und Schröter, M. (1976), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt a. Main 1976

Baake, D. (1973), Kommunikation und Kompetenz, München 1973

Bachmann, W. (1978), Beratung für kleine Betriebe, in: Erfolgreich selbständig, Magazin für den wirtschaftlichen Mittelstand 4/78, S. 30

Bandura, A. und Walters, R.H. (1963a), Social Learning and Personality Development, New York 1963

Bandura, A., Ross, D. und Ross, S.A. (1963b), Imitation of the Film Mediated Aggressive Models, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 66, S. 3-11

Bandura, A. (1965), Influences of Model´s Reinforcement of the Acquisition of Initiative Responses, in: Journal of Personality and Social Psychology 1/65, S. 589 ff.

Bandura, A. (1969), Social Learning Theory of Identificatory Processes, in: Soslin, D.A. (Hrsg.), Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago 1969, S. 213-262

Bandura, A. (1976), Lernen am Modell, Stuttgart 1976

Barthel, J. (1983), Training in den 80/90er Jahren Neuer Trainingsbedarf schafft Trainern neue Märkte, in: Marketing Journal 6/83, S. 476-478

Bass, B.M. und Barrett, G.V. (1974), Man, Work and Organizations, Boston 1974

Bass, B.M., Burger, P.C., Doktor, R. und Barrett, G.V. (1979), Assessment of Managers - An International Comparison, New York 1979

Bateson, G. (1972), Steps to an Ecology of Mind, New York 1972

Bateson, G. (1979), Mind and Nature: A Necessary Unity, New York 1979

Baumberger, H.U. (1961), Die Entwicklung der Organisationsstruktur in wachsenden Unternehmungen, Bern 1961

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr (1982a), Richtlinien zur Förderung der Technologie - Beratung, insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen, München 1982

Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr (1982b), Mittelstandsbericht, Bericht der Bayerischen Staatsregierung über die Lage der mittelständischen Wirtschaft und der freien Berufe in Bayern, München 1982

Bechtle, C. (1983), Die Sicherung der Führungsnachfolge in der Familienunternehmung, Dissertation, St. Gallen 1983

Beck, J. und Cox, Ch. (Hrsg., 1980), Advances in Management Education, Chichester 1980

Berbalk, H. (Hrsg., 1979), Klinische Psychologie, Trends in Forschung und Praxis, Bern und Stuttgart 1979

Berekoven, L. (1982), Untersuchung zu Konzeption, Effizienz und Problembereichen des "Bayerischen Mittelständischen Technologie-Beratungs-Programms", Unveröffentlichte Untersuchung, Nürnberg 1982

Berger, M. und Nixon, B. (1981), Management Development that Works, in: Journal of Industrial Training 3/81, S. 2-7

Bergius, R. (1964), Definitionen des Lernens - theoretische Grundbegriffe, in: Handbuch der Psychologie I, 2. Halbband, Göttingen 1964, Kapitel II/1

Bergius, R. (1972), Psychologie des Lernens, Stuttgart 1972

Bernfeld, S. (1925), Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig-Wien-Zürich 1925, Nachdruck: Frankfurt a. Main 1967

Berrien, F.K. (1968), General and Social Systems, New Brunswick, New Jersey 1968

Berthel, J. (1979), Personal-Management, Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, Stuttgart 1979

Bestman, U. (1982), Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, München 1982

Beyerle, P. (1973), Führungsstil und menschliche Erwartungen, in: Fortschrittliche Betriebsführung 3/73, S. 121-127

Bickel, W. (1962), Das unbestrittene Feld kleiner und mittlerer Wirtschaftseinheiten in der gewerblichen Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zur Frage der Existenzberechtigung des gewerblichen Mittelstandes, Dissertation, Mannheim 1962

Bickel, W. (1981), Der gewerbliche Mittelstand heute - Definition und Einordnung, in: ZfO 4/81, S. 181-184

Bircher, B. (1969), Die Weiterbildung der Absolventen von Hochschulen, Dissertation, St. Gallen 1969

Bittermann, M.E. (1969), Thorndike and the Problem of Animal Intelligence, in: American Psychologist, 1969, S. 444-453

Bjerke, B. (1984), Zum richtigen Verständnis des Unternehmertums, in: IGA 1/84, S. 16-22

Blake, R.R. und Monton, J.S. (1972), The Managerial Grid, Houston 1972

Blake, R.R. und Monton, J.S. (1981), Initiating Organization Development, in: TDJ 6/81, S. 132-142

Blankertz, H. (1975), Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975

Bleicher, K. (1959), Die Verwendung aktiver Lehrmethoden bei der Betriebsführungsschulung, in: ZfB 7/59, S. 432-442

Bleicher, K. (1979), Unternehmensentwicklung und organisatorische Gestaltung, Stuttgart-New York 1979

Bloom, B.S. (Hrsg., 1972), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim und Basel 1972

Blumer, H. (1981), Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg., 1981), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftlichte Wirklichkeit, Band I und II, Opladen 1981

Bosler, R. und Grünefeld, K.P. (1981), Organisationsentwicklung: Erfahrungen und Probleme bei der Begleitung des organisatorischen Wandels - dargestellt an zwei Fallbeispielen, in: ZfbF 6/81, S. 522-543

Bower, G.H. und Hilgard, E.R. (1983), Theorien des Lernens, Teil I, Stuttgart 1983

Bower, G.H. und Hilgard, E.R. (1984), Theorien des Lernens, Teil II, Stuttgart 1984

Boyd, B.B. (1980), Developing Case Studies, in: TDJ 6/80, S. 113-117

Boydell, T. und Pedler, M. (1981), Management Self-Development, Concepts and Practices, Westmead 1981

Brendl, E. (1978), Innovationen: Marktnischen für den Mittelstand, in: Wirtschaftswoche Nr. 15 vom 1.4.1978, S. 72-77

Brinkmann, G., Knoth, B. und Krämer, W. (1982), Führungskräfte kleinerer Unternehmen, Arbeitsanforderungen und Ausbildungsbedarf, Berlin 1982

Bromley, D.B. (1966), The Psychology of Human Aging, Harmondsworth 1966

Bruder, W. (1979), Anforderungen an die betriebliche Ausbildung, Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zum Wandel innerbetrieblicher Ausbildung, Stuttgart 1979

Bruner, J.S. (1961), The Process of Education, Cambridge 1961

Bruner, J.S., Oliver, R.R. und Greenfield, P.M. (1966), Studies in Cognitive Growth, New York 1966

Bruner, J.S. (1968), Processes of Cognitive Growth: Infancy New York 1968

Brunswick, E. (1939), Probability as the Determiner of Rat Behaviour, in: Journal of Experimental Psychology,1939

Burak, E.H. und Walter, J.W. (1972), Manpower Planning and Programming, Boston 1972

Burris, R.W. (1976), Human Learning, in: Dunnette 1976, S. 131-146

Bussiek, J. (1979), Unternehmensgröße - Flexibilität - Überlebenschancen?, in: IO 4/79, S. 175-177

Bussiek, J. (1980), Rüstzeug für die 80er Jahre, in: Manager Magazin 9/80, S. 43-52

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. und Weick, K.E. (1970), Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness, New York 1970

Carnarius, S. (1981), A New Approach to Designing Training Programs, in: TDJ 2/81, S. 40-44

Carroll, S.J., Paine, F.T. und Ivancevich, J.J. (1972), The Relative Effectiveness of Training Methods Expert Opinion and Research, in: Personnel Psychology 3/72, S. 495-509

Chandler, A.D. (1962), Strategy and Structure, Chapters in the History of Industrial Enterprise, Cambridge und London 1962

Christensen, D.R. und Kinlaw, D.C. (1984), Management Training: Managers can do it all - or almost all, in: TDJ 5/84, S. 87-89

Conradi, H. (1965), Moderne Methoden zur Weiterbildung von betrieblichen Führungskräften, in: RKW, Hotz, E., Knott, C. und Mommsen, W.E. (Hrsg.), Handbuch der Rationalisierung, Heidelberg 1965

Conradi, H. (1971), Aktive Lehrmethoden, in: RKW, Hotz, E., Knott, C. und Mommsen, W.E. (Hrsg.), Handbuch der Rationalisierung, Heidelberg 1971

Cooper, W.H. (1980), "Play Well they Part", TDJ 8/80, S. 64-68

Correll, W. (1976), Lernpsychologie, Donauwörth 1976

Cowen, S.S., Middaugh, J.K. und McCarthy, K. (1984a+b), Corporate Life Cycles and the Evolution of Management, Part 1 und 2, in: Management Decision, Part 1: 2/84, S. 3-11, Part 2: 3/84, S. 50-56

Craig, R.L. (Hrsg., 1977), Training and Development Handbook, A Guide to Human Resource Development, New York usw. 1977

Dailey, N. (1984), Adult Learning and Organizations, in: TDJ 12/84, S. 64-68

Daniel, O. (1982), Moderne Formen der Personalentwicklung, in: FB/IE 1/82, S. 37-40

De Bono, E. (1975), Der Denkprozeß, Hamburg 1975

De Phillips, F.A., Berliner, W.M. und Cribbin, J.J. (1960), Management of Training Programs, Homewood 1960

Derschka, P. (1981), Führungskräfte als Trainer: Den Ton angeben, in: Manager Magazin 7/81, S. 86-90

Derschka, P. (1983), Mit der Kunst am Ende, in: Manager Magazin 9/83, S. 133-143

Dewey, J. (1951), Wie wir denken, Zürich 1951

Dierichs, J., Helmes, B., Schrader, E. und Straub, W.G. (1984), Workbook, Ein Methoden-Angebot als Anleitung zum Gestalten von Lern- und Arbeitsprozessen in Gruppen, Essen 1984

Dirschwigl, H. (1982), Planung in kleinen Betrieben oft klein geschrieben, in: Industrie und Handel 9/82, S. 35-36

Donovan, J.L. (1975), An Approach to Case-Studies, in: TDJ 3/75, S. 9-14

Dreilinger, C., Mc Elheny, R., Rice, D. und Robinson, B. (1982a), The Promise of Leadership-Style Training: An Outdated Myth?, in: TDJ 8/82, S. 69-71

Dreilinger, C., Mc Elheny, R., Rice, D. und Robinson, B. (1982b), Beyond the Myth of Leadership-Style. Training-Planned Organizational Change, in: TDJ 10/82, S. 70-74

Driver, M.J. (1979), Individual Decision Making and Creativity, in: Kerr, S. (Hrsg., 1979), Organizational Behaviour, Columbus 1979, S. N.N.

Dubs, R., Metzger, Ch., Hässler, T. und Seitz, H. (1974), Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, Zürich 1974

Dunnette, M.D. (Hrsg., 1976), Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Chicago 1976

Easterby-Smith, M. (1981), The Evaluation of Management Education and Development, An Overview, in: Personnel Review 2/81, S. 28-36

Ebbinghaus, H. (1912), Abriß der Psychologie, Leipzig 1912

Ehrenberg, L.M. (1983), How to Ensure better Transfer of Learning, in: TDJ 2/83, S. 81-83

Ellwein, Th. (1975), Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, in: Dillhofer, H., Ellwein, Th., Habermeyer, W., Kuhlmann, J., Sahner, W. und Zoll, R. (Hrsg.), Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 157-188

Engel, F. (1970), Ausbildungsinvestitionen in betriebswirtschaftlicher Sicht, Berlin 1970

Erikson, E. (1963), Childhood and Society, New York 1963

Erikson, E. (1968), Identity, Youth and Crisis, New York 1968

Erskine, J.A., Leenders, M.R. und Mauffette-Leenders, L.A. (1981), Teaching with Cases, London 1981

Esser, W.-M. und Kirsch, W. (1979), Die Einführung von Planungs- und Informationssystemen, München 1979

Esser, W.-M., Höfner, K., Kirsch, W. und Wieselhuber, N. (1984), Der Stand der strategischen Unternehmensführung in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, in: Trux et al. (1984b), Kapitel 12

Etzioni, A. (1968), The Active Society - A Theory of Societal and Political Processes, London und New York 1968, Deutsche Übersetzung 1975, Die aktive Gesellschaft, Opladen 1975

Faber-Castell, A. Graf von und Steinmann, H. (1983), Probleme strategischer Unternehmensführung in einem Mittelbetrieb, in: ZfB 1983, S. 1066-1075

Ferguson, M. (1980), The Aquarian Conspiracy, Los Angeles 1980

Fiedler, H. (1978), Betriebliche Weiterbildung heute 81 Unternehmen geben Antwort, in: FB/IE 3/78, S. 195-200

Fiedler, H. (1981), Managemententwicklung 1981, in: FB/IE 6/80, S. 403-406

Fillmore, Ch.J. (1976), Pragmatik und die Beschreibung der Rede, in: Anwärter et al. (1976), S. 191-220

Fischbach, D. und Notz, G. (1981), Lernprozesse in der beruflichen Bildung, Weinheim und Basel 1981

Fischer, M. (1985), Betriebliche Weiterbildung im alten Trott - wie lange noch?, in: IO 5/85, S. 217-218

Fleischmann, P. (1984), Prozeßorientierte Beratung im strategischen Management, Dissertation, München 1984

Fluri, E. (1977), Maßnahmenplanung in der Management-Ausbildung, Bern und Stuttgart 1977

Foppa, K. (1966), Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln und Berlin 1966

Fresina, A.J. und Kerr, M.E. (1977), The Training and Development Curriculum in Higher Education, in: TDJ 8/77, S. 38-42

Freud, S. (1950), Selbstdarstellung, London 1950

Frey, K. (1972), Theorien des Curriculums, Weinheim und Basel 1972

Gabele, E. (1982), Werthaltungen von Führungskräften in kleinen und mittleren Unternehmen, in: IGA 3/82, S. 140-155

Gabele, E. (Hrsg., 1983a), Erfolgreiche Führung kleinerer und mittlerer Unternehmen, Bamberg 1983

Gabele, E. (1983b), Werthaltungen von Führungskräften in kleineren und mittleren Unternehmen, in: Gabele, E. (Hrsg., 1983a), S. 126-150

Gage, N.L. und Berliner, D.C. (1977), Pädagogische Psychologie, München 1977

Gagné, R.M. (Hrsg., 1967), Learning and Individual Differences, Columbus 1967

Gagné, R.M. (1975), Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1975

Gaitanides, M. (1985), Strategie und Struktur, Zur Bedeutung ihres Verhältnisses für die Unternehmensentwicklung, in: ZfO 2/85, S. 115-122

Gane, Ch. (1974), Trainings-Management, Frankfurt a. Main und New York 1974

Gantzel, K.J. (1962), Wesen und Begriff der mittelständischen Unternehmung, Köln 1962

Garbutt, D. (1972), Management-Training Needs - A Typology, in: Management Education and Development 3/72, S. N.N.

Gassner, M. (1980), Bildungsbedarfsbestimmung: Grundsätze und Methoden, in: Neubauer, R., von Rosenstiel, L. (1980), Arbeit und Organisation, Band I, S. 250-262

Gebert, D. (1974), Organisationsentwicklung - Probleme des geplanten organisatorischen Wandels, Stuttgart 1974

Georgenson, D. und Del Gaizo, E. (1984), Maximize the Return on your Training Investment through Need Analysis, in: TDJ 8/84, S. 42-47

Gerlach, H.H. und Schneider, W. (1983), Betriebliche Weiterbildung mit Struktur-veränderlichen Planspielen, in: FB/IE 5/83, S. 330-335

Gieseke, H. (1971), Einführung in die Pädagogik, München 1971

Glaser, R. (1978), Instructional Psychology, New Jersey 1978

Glaser, R. (Hrsg., 1978), Advances in Instructional Psychology, Hillsdale 1978

Glaser, R., Resnick, L.B. und Mc Keachie, W. (1975), Unterrichtspsychologie, Band 14, in: Klauer, K.J. und Konradt, H.J. (Hrsg.), Studien zur Lehrforschung, Düsseldorf 1975

Glück, G. (1971), Theorien und Instrumente zur Lernzielbeschreibung, in: Dohmen, G. (Hrsg.), Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, München 1971, S. 38-49

Goetze, H. (1975), Experimentelle Untersuchungen zu Gedächtnisleistungen bei lernbehinderten Sonderschülern, Dissertation, Dortmund 1975

Goldstein, I.L. (1974), Training: Program Development and Evaluation, Monterey 1974

Graumann, C.F. (Hrsg., 1972), Sozialpsychologie (2. Halbband), in: Gottschaldt, K., Lersch, Ph., Sander, F. und Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Göttingen 1972

Graumann, C.F., Heckhausen, H. und Rauh, H. (1976), Entwicklung und Motivation, Teil II, in: Weinert, F.E. (Hrsg., 1976), Pädagogische Psychologie

Greiner, L.E. (1972), Evolution and Revolution as Organizations Grow, HBR 4/72, S. 37-46, auch veröffentlicht in: Harvard Manager unter dem Titel "Evolution und Revolution im Wachstum von Organisationen, Heft 3, S. 7-15, 1982

Greiner, L.E. und Metzger, R.O. (1983), Consulting to Management, New York 1983

Gripp, H. (1984), Jürgen Habermas - und es gibt sie doch - zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas, Paderborn 1984

Grochla, E. und Thom, N. (1978), Fallmethode und Gruppenarbeit, Köln 1978

Grochla, E., Thom, N. und Strombach, M.E. (1983), Organisatorische Gestaltung der Personalentwicklung in Mittelbetrieben, in: ZfO 3/83, S. 159-166

Gross, E. und Stone, G.P. (1976), Verlegenheit und die Analyse der Voraussetzungen des Rollenhandelns, in: Anwärter et al. (1976), S. 275-306

Guilford, J.P. (1968), Intelligence, Creativity and their Educational Implications, San Diego 1968

Guilford, J.P. und Hoepfner, R. (1966), Structure of Intellect Factors and their Tests. Report of the Psychological Laboratory, No. 36, Los Angeles 1966

Gumpert, D.E. und Boyd, D.P. (1984a), The Loneliness of the Small Business Owner, in: HBR 6/84, S. 18-24

Gumpert, D.E. und Boyd, D.P. (1984b), Die Einsamkeit des Gründungsunternehmers, in: IGA 4/84, S. 219-229

Guntram, U. (1985), Die allgemeine Systemtheorie - ein Überblick, in: ZfB 3/85, S. 296-321

Gunzel, D. (1975), Das betriebswirtschaftliche Größenproblem kleinerer und mittlerer industrieller Unternehmen, Göttingen 1975

Guthrie, E.R. (1938), The Psychology of Human Conflict, New York 1938

Guthrie, E.R. (1952), The Psychology of Learning, rev. Edition, New York 1952

Habermas, J. (1971), Theorie und Praxis, Frankfurt a. Main 1971

Habermas, J. (1973), Kultur und Kritik, Frankfurt a. Main 1973

Habermas, J. (1976), Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt a. Main 1976

Habermas, J. (1976a), Was heißt Universalpragmatik, in: Apel, K.O. (Hrsg.), Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt a. Main 1976

Habermas, J. (1981a+b), Theorie des kommunikativen Handelns, a = Band I, b = Band II, Frankfurt a. Main 1983

Habermas, J. (1983), Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. Main 1983

Hahn, D. (1971), Entscheidungsprozeß und Entscheidungstraining bei Anwendung der Fallmethode im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht, in: ZfbF 1971, S. 1-14

Hameyer, U., Frey, K. und Haft, H. (Hrsg., 1983), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim und Basel 1983

Harmon, P. und Evans, K. (1984), When to Use Cognitive Modeling, TDJ 3/84, S. 67-68

Hartmann, H. (Hrsg., 1967), Moderne amerikanische Soziologie: Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart 1967

Haseloff, W.O. und Jorswieck, E. (1970), Psychologie des Lernens, Berlin 1970

Hawrylyshyn, B. (1967), Preparing Managers for International Operations, in: The Business Quarterly 3/67, S. 27-35

Hax, K. (1964), Industrielle Entwicklung - gesamtwirtschaftliches Wachstum und Unternehmenswachstum, in: ZfbF 4-5/64, S. 202 ff.

Hebb, D.O. (1949), The Organization of Behaviour, New York 1949

Hebb, D.O (1960), The American Revolution, in: The American Psychologist 1960, S. 735-745

Hebb, D.O (1966), A Textbook of Psychology, 2nd Edition, Philadelphia 1966

Heidelberger, R.K. (1983), Zur Problematik der betrieblichen Weiterbildung, in: Harvard Manager 1/83, S. 43-52

Henning, E. (1971), Das Problem der adäquaten Qualifikation des mittelständischen Unternehmers im Einzelhandel, Dissertation, Köln 1971

Henning, E. und Reske, W. (1971), Schulungs- und Beratungsmaßnahmen zur Förderung der Leistungsfähigkeit mittelständischer Unternehmer, in: Institut für Mittelstandsforschung, Nr. 49, Göttingen 1971

Hentig, H.v. (1970), Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1970

Herbart, J.Fr. (1824/25), Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, 1824/25

Herem, M.A. (1978), A Technical Instructer´s Method. Media Selection Guide, in: TDJ 8/78, S. 44-48

Herrhausen, A. (1979), Führungskräfteschulung an der Universität oder an interuniversitären bzw. überregionalen Fortbildungsinstitutionen, in: ZfB 7/79, S. 634-639

Herrmann, N. (1981), The Creative Brain, in: TDJ 10/81, S. 11-16

Herrmann, M. und Laaf, H. (1975), Pädagogische Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung, in: Bundesinstitut zur Berufsbildungsforschung (Hrsg.), Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 15, Hannover 1975

Herrmann, T., Hofstätter, P.R., Huber, H.P. und Weinert, F.E. (Hrsg., 1977), Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München 1977

Hill, W. (1976), Unternehmensplanung in kleineren und mittleren Betrieben, in: Die Orientierung Nr. 61, 1976

Hinrichs, J.R. (1976), Personnel Training, in: Dunnette (Hrsg., 1976), S. 829-860

Höfner, K. und Winterling, K. (1982), Strategisch planen mit Portfolios, in: Marketing Journal 1/82, S. 45-48

Honey, P. (1984), Learning Styles and Self Development, in: TDJ 1/84, S. 9-11

House, R.J. (1967), Management Development: Design, Evaluation, Implementation, Ann Arbor 1967

Hruschka, E. (1976), Wettbewerbschancen für Klein- und Mittelbetriebe, Ein Katalog betriebswirtschaftlicher Förderungsmaßnahmen, Stuttgart 1976

Hubner, U. (1985), Die Qualifizierung zum Führen von Mitarbeitern als betriebspädagogisches Problem, Dissertation, München 1985

Huch, B. (1975), Zur Cost-Benefit-Analyse bei betrieblichen Ausbildungsinvestitionen unter Berücksichtigung externer Effekte, in: ZfB 2/75, S. 91-108

Hull, C.L. (1943), Principles of Behaviour, New York 1943

Hull, C.L. (1951), Essentials of Behaviour, New Haven 1951

Hull, C.L. (1952), A Behaviour System, New Haven 1952

Humm, F.A. (1978), Die Ermittlung von Ausbildungsbedürfnissen für Führungskräfte als Grundlage von Schulungsmaßnahmen, Dissertation, St. Gallen 1978

IHK Koblenz (Hrsg., 1978), Es muß nicht immer Eigenkapital sein. Was die Unternehmer derzeit für den Fortbestand ihrer Betriebe als wichtig ansehen, Koblenz 1978

IHK Koblenz (Hrsg., 1981), Mittelstand 1981: Die Zukunft hat schon begonnen, Koblenz 1981

Institut für Mittelstandsforschung - Forschungsgruppe Bonn (1981), Unternehmensgrößenstatistik 1981/82 - Daten und Fakten, Bonn 1981

Isenegger, U. (1970), Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Dissertation, Freiburg 1970

Jaumann, A. (1981), Das politische Konzept der Mittelstandsförderung, in: Blum, R. (Hrsg.), Entwicklungsprobleme mittelständischer Unternehmen, Berlin 1981, S. 93-104

Jaumann, A. (1982), "Mittelstandspolitik" - Verantwortung für die Zukunft. Rede vor den Ausschüssen für Mittelstandsfragen und Fremdenverkehr des Wirtschaftsbeirates der Union e.V. am 25.3.1982

Jensen, A.R. (1967), Varieties of Individual Differences in Learning, in: Gagnê, R.M. (Hrsg.), Learning and Individual Differences, S. 117-135

Jones, K.H. (1984), Don´t Learn to Parachute in a Cognitive Mode, in: TDJ 3/84, S. 55-56

Jones, W.D. (1982), Characteristics of Planning in Small Firms, in: Journal of Small Business Management 7/82, S. 15-19

Jorswieck, E. (1974), Denken, in: Arnold et al. (Hrsg., 1974), Lexikon der Psychologie, Sp. 357-360

Juch,A.H.(1979), Self Development within the Organization, in: Management Education and Development 1/79, S. N.N.

Juchter, H.Th. (1978), Pädagogische Planung von Weiterbildungskursen, Bonn und Frankfurt a. Main 1978

Jung, C.G. (1971), Psychological Types, Princeton 1971

Kappler, E. (1972), Systementwicklung, Wiesbaden 1972

Kappler, E. (1980), Aktionsforschung, in: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation, 2. Aufl., Stuttgart 1980

Katz, D. (1948), Gestaltpsychologie, Basel 1948

Katz, D. (1974), Skills of an Effective Administrator, in: HBR 5/74, S. 90-102

Katz, D. und Kahn, R.L. (1966), The Social Psychology of Organizations, New York, London, Sidney (1966)

Kayser, G. und Naujoks, W. (1984), Die Wettbewerbssituation mittelständischer Betriebe in der Bundesrepublik Deutschland, in: IGA 2/84, S. 92-100

Kayser, G. und Schwarting, U. (1982), Mittelstand: Versuch einer Abgrenzung, in: Bank Information 12/82, S. 36-39

Keaveny, T.J. (1983), Developing and Maintaining Human Resources, in: TDJ 7/83, S. 65-68

Kelley, C.A. und Young, J.E. (1983), Is your Small Business Ready for Planning?, in: Journal of Small Business Management 1/83, S. 28-33

Kelly, L. (1984), Small Business´s Big Training Needs, in: TDJ 6/84, S. 36-42

Kelman, H.C. (1958), Compliance, Identification, Internalization: Three Processes of Attitude Change, in: Conflict Resolution, 2/58, S. 51-60

Kent, C.A. und Sexton, D.L. (1983), Manager und Unternehmer, in: IGA 4/83, S. 249-253

Kersh, B.Y. und Wittrock, M.C. (1962), Learning by Discovery: An Interpretation of Recent Research, in: Journal of Teacher Education, 13/62, S. 461-468

Kiefer, Ch. und Stroh, P. (1983), A New Paradigm for Organization Development, in: TDJ 4/83, S. 26-35

Kirsch, W. (1977), Die Betriebswirtschaftslehre als Führungslehre - Erkenntnisperspektiven, Aussagensysteme, wissenschaftlicher Standort, München 1977

Kirsch, W. (1977a,b,c), Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage der Bände I-III als Gesamtausgabe,
Band I: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie (1977a), Band II: Informationsverarbeitungstheorie des Entscheidungsverhaltens (1977b),
Band III: Entscheidungen in Organisationen (1977c), Wiesbaden 1977

Kirsch, W. (1978), Die Handhabung von Entscheidungsproblemen, München 1978

Kirsch, W. (Hrsg., 1981), Unternehmenspolitik: Von der Zielforschung zum strategischen Management, München 1981

Kirsch, W. (1981a), Über Sinn der empirischen Forschung in der angewandten Betriebswirtschaftslehre, in: Witte, E. (Hrsg., 1981), S. 189-229

Kirsch, W. (1981b), Aspekte einer Lehre von der Führung, in: ZfB 1981, S. 656-671

Kirsch, W. (1982), Die Betriebswirtschaftslehre neu betrachtet, Manuskript, München 1982

Kirsch, W. (1983a), Fingenspitzengefühl und Hemdsärmeligkeit bei der Planung im Mittelstand, in: Kirsch und Roventa (Hrsg., 1983), S. 399-421

Kirsch, W. (1983b), Unternehmen in sich wandelnden Märkten - Situationen, Entwicklungen, Maßnahmen - Manuskript eines Vortrages vom 17.3.1983

Kirsch, W. (1984a+b), Wissenschaftliche Unternehmensführung oder Freiheit vor der Wissenschaft?, a = 1. Halbband, b = 2. Halbband, München 1984

Kirsch, W., Bruder, W. und Gabele, E. (1976), Personalschulung, Empirische Perspektiven der betrieblichen Curriculumplanung, München 1976

Kirsch, W. und Gabele, E. (1976), Aktionsforschung und Echtzeitwissenschaft, in: Bielefelder, W. (Hrsg.), Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes - Das Personalwesen, Berlin usw. 1976, Sp. 10 ff.

Kirsch, W. und Klein, H.K. (1977a+b), Management Informations-Systeme, Teil 1 und 2 (a+b), Stuttgart 1977

Kirsch, W., Esser, W.-M. und Gabele, E. (1979), Das Management des geplanten Wandels von Organisationen, Stuttgart 1979

Kirsch, W. und Trux, W. (1981), Perspektiven eines strategischen Managements, in: Kirsch (1981), S. 290-396

Kirsch, W., Roventa, P. und Trux, W. (1982), Wider den Haarschneideautomaten - Über das Dilemma der Beratung, in: Blick durch die Wirtschaft, Nr. 35 vom 19.2.1982, S. 3

Kirsch, W. und Roventa, P. (Hrsg., 1983), Bausteine eines strategischen Managements, Berlin und New York 1983

Kirsch, W., Geiger, U., Grebenc, H., Klotz, A. und Maaßen, H. (1985), Planungs- und Kontrollsysteme, - Vorüberlegungen zur einer Gesamtarchitektur von Systemen für das Management -, München 1985

Kirsch, W., Esser, W.-M. und Müller, G. (1985a), Strategisches Consulting als Organisationsentwicklung, in: ZfO 2/85, S. 90-91

Klausmeier, H.J. und Ripple, R.E. (1973), Moderne Unterrichtspsychologie, Band I, München, Basel 1973

Klebert, K., Schrader, E. und Straub, W. (1981), Moderationsmethode, München 1981

Klein, R. (1985), Lektionen für Besserwisser, in: Manager Magazin 8/85, S. 114-123

Klein-Blenkers, F. (1971), Ansatzstellen und Maßnahmen zur Verbesserung der Betriebsführung des mittelständischen Facheinzelhandels unter besonderer Berücksichtigung staatlicher Gewerbeforderungsmaßnahmen, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Abhandlungen zur Mittelstandsforschung, Band 48, Göttingen 1971

Klein-Blenkers, F. (1979), Die mittelständische Wirtschaft heute. Probleme und Lösungsansätze, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 50, Göttingen 1979

Klein-Blenkers, F. und Mortsiefer, H.-J. (1981), Die Versorgung mittelständischer Betriebe mit Informationen über leistungssteigernde Maßnahmen, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 72, Göttingen 1981

Kluwe, R. (1979), Wissen und Denken, Stuttgart 1979

Knowles, M.S. (1973), The Modern Practice of Adult Education, Andragogy vs. Pedagogy, New York 1973

Kochs, M. (1979), Weiterbildendes Studium - Auftrag und Chance der Hochschule, in: ZfB 7/79, S. 640-644

Köhler, W. (1917), Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, Berlin 1917

Köhler, W. (1924), Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand, Erlangen 1924

Köhler, W. (1929), Gestaltspsychologie, New York 1929

Köhler, W. (1959), Dynamische Zusammenhänge in der Psychologie, Bern 1959

Koffka, K. (1925), Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1925

Koffka, K. (1935), Principles of Gestaltpsychology, London 1935

Kohl, K. (1956), Zum Problem der Sensumotorik, Frankfurt a. Main 1956

Kohlberg, L. (1963), The Development of Children´s Orientation towards Moral Order, in: Vita Humana 6/63, S. 11-33

Kohlberg, L. (1968), Early Education, A Cognitive Developmental View, in: Child Development 9/68, S. 1013-1062

Kohlberg, L. (1981), Essays on Moral Development, Vol. I, San Francisco 1981

Kolb, D.A. (1974), Building a Learning Community, Washington, D.C. 1974

Kriegel, R. und Kriegel, M.H. (1984), The C Zone: Peak Performance under Pressure, in: TDJ 11/84, S. 78-81

Kubr, M. (1983), Management Consulting, Genf 1983

Kugemann, W.F. (1978), Lerntechniken für Erwachsene, Hamburg 1978

Kuhn, T.S. (1967), Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. Main 1967

Kur, C.E. und Pedler, M. (1982), Innovative Twists in Management Development, in: TDJ 6/82, S. 88-96

Langdon, D.G. (1982), The Individual Management Development Program, in: TDJ 3/82, S. 78-82

Lattmann, Ch. (1973), Ausbildungspolitik und Ausbildungsplanung, in: Schuster, L. (Hrsg.), Grundlagen und Tendenzen bankbetrieblicher Ausbildung, Bern und Stuttgart 1973, S. 49 ff.

Lattmann, Ch. (1974), Die Ausbildung des Mitarbeiters als Aufgabe der Unternehmung. Ihre Politik, Planung und Kontrolle, Bern und Stuttgart 1974

Lattmann, Ch. (1975), Führungsstil und Führungsrichtlinien, Bern und Stuttgart 1975

Laufer, H. (1984), Keine Verhaltensänderung durch Managementschulung. Zur Problematik der psychologischen Schulung von Führungskräften, in: ZfO 2/84, S. 75-78

Lefrancois, G.R. (1976), Psychologie des Lernens, Berlin, Heidelberg 1976

Léon, A. (1977), Psychologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977

Lersch, Ph. (1968), Aufbau der Person, München 1968

Levinson, D. (1978), The Seasons of a Man`s Life, New York 1978

Lewin, K. (1926), Vorsatz, Wille und Bedürfnis, Psychologische Forschung 1926

Lewin, K. (1935), Principles of Topological Psychology, New York 1935

Lewin, K. (1936), A Dynamic Theory of Personality, New York 1936

Lewin, K. (1942), Field Theory and Learning, in: The Psychology of Learning (1942), National Society of Student Education, N.N. 1942

Lewin, K. (1947), Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibra and Social Change, in: Human Relations 1/47, S. 5-41

Lewin, K. (1950), The Consequences of an Authoritarian and Democratic Leadership, in: Gouldner, A.M. (Hrsg.), Studies in Leadership, New York 1950, S. 409-417

Lewin, K. (1953), Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953

Lievegoed, B.C.J. (1974), Organisationen im Wandel, Bern und Stuttgart 1974

Lim, H. (1982), A Japanese Agenda for Management Development, in: TDJ 3/82, S. 62-67

Linstead, S. und Harris, B. (1983), Reality and Role-Playing. The Use of a "Living Case Study" in Management Education, in: Personnel Review 1/83, S. 9-16

Lippitt, G.L. (1979), Learning Rhythms, in: TDJ 10/79, S. 12-20

Lippitt, G.L. (1980), Integrating Personal and Professional Development, in: TDJ 5/80, S. 34-41

Livingston, J.S. (1983), New Trends in Management Development, in: TDJ 1/83, S. 14-24

Locke, J. (1690), Essay Concerning Human Understanding, 1690

Löwe, C. (1979), Die Familienunternehmung - Zukunftssicherung durch Führung, Bern und Stuttgart 1979

Löwe, H. (1976), Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Köln 1976

Luhmann, N. (1976), Einfache Sozialsysteme, in: Auwärter et al. (1976), S. 3-34

Luke, R.A. (1981), Managing as Learning, in: TDJ 8/81, S. 24-30

Mac Corquodale, K. und Meehl, P.E. (1954), Edward C. Tolman, in: Estes, W.K., Koch, S., Mac Corquodale, K., Meehl, P.E., Mueller, C.G., Schoenfeld, W.N. und Verplauck, W.S. (1954), Modern Learning Theory, New York 1954, S. 177-266

Mader, W. (Hrsg., 1981), Theorien zur Erwachsenenbildung, Tagungsberichte Nr. 2, Bremen 1981

Maeck, H. (1980), Kreative Planung und Kontrolle des Lehrens und Trainierens. Für Führungskräfte in Wirtschaft und Verwaltung, München 1980

Mager, R.F. (1965), Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965

Magerison, Ch. (1984), How to Make Management Development Work: International Comparisons, in: Training and Development 8/84, S. 23-26

Maier, N.F., Solem, A.R. und Maier, A. (1957), Supervisory and Executive Development, New York 1957

Manager-Magazin (1981), Manager-Magazin-Enquete, Mittelständische Unternehmer in den 80er Jahren, Hamburg 1981

Manager-Magazin (1977), Manager-Magazin-Enquete, Managementlücken im Mittelstand, Hamburg 1977

Marshak, R.J. (1983), Cognitive and Experimental Approaches to Conceptual Learning, in: TDJ 5/83, S. 72-77

Marshak, R.J. (1983a),What´s between Pedagogy and Andragogy, in: TDJ 10/83, S. 80-81

Martin, A. (1983), The Continuous Learning Partnership, Teil I und II, in: Training and Development 6 und 7, 1983, S. 7-9 bzw. S. 13-16

Mattejat, F. und Brumm, J. (1977), Kommunikationspsychologische Grundlagen, in: Pongratz, L.J. und Wewetzer, K.H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 8, 1. Halbband, Göttingen 1977, S. 715-843

Mauthe, K.D. (1983), Strategische Analyse - Darstellung und kritische Würdigung bestehender Ansätze zur strategischen Unternehmens- und Umweltanalyse, München 1983

Mayer, A. (1978), Organisationspsychologie, Stuttgart 1978

Mc Cullough, J.M. (1984), To Measure a Vacuum, in: TDJ 6/84, S. 68-70

Mc Dougall, W. (1908), An Introduction to Social Psychology, London 1908

Mc Dougall, W. (1947), Aufbaukräfte der Seele, Stuttgart 1947

Mc Gehee, W. und Thayer, P.W. (1967), Training in Business and Industry, New York, London, Sydney 1967

Mc Nair, M.P. und Hersum, A.C. (1954), The Case Method at the Harvard Business School, New York usw. 1954

Mc Nulty, N.G. (1979), Management Devlopment by Action Learning, in: TDJ 3/79, S. 12-18

Mc Nulty, N.G. (Hrsg., 1980), Management Development Programs. The World´s Best, Amsterdam usw. 1980

Melton, A.W. (1964), Categories of Human Learning, New York 1964

Mensch, G. (1979), Beobachtungen zum Innovationsverhalten kleiner, mittlerer und mittelgroßer Unternehmen, in: ZfB 1/79, S. 72-78

Metzger, W. (1949), Die Grundlagen der Erziehung zur schöpferischen Freiheit, Frankfurt a. Main 1949

Metzger, W. (1954a), Psychologie, Darmstadt 1954

Metzger, W. (1954b), Gesetze des Sehens, Frankfurt a. Main 1954

Meyer, P. (1974), Die Erfolgskontrolle betrieblicher Ausbildungsinvestitionen, Dissertation, Winterthur 1974

Miller, D.B. (1981), Training Top-Managers to Stimulate Employee Development, in: TDJ 2/81, S. 47-53

Miller, N.E. und Dollard, J. (1941), Social Learning and Imitations, New Haven 1941

Mintzberg, H. (1975), The Manager´s Job: Folklore and Fact, HBR 4/75, S. 49-61

Mintzberg, H. (1976), Planning on the Left Side and Managing on the Right, in: HBR 4/76, S. 49-58

Mintzberg, H. (1979), The structuring of Organizations, New York 1979

Mintzberg, H. (1981), Organization Design: Fashion or Fit, HBR 1/81, S. 103-116

Mintzberg, H., Raisingham, D. und Thèorêt, A. (1976), The Structure of "Unstructured" Decision Processes, in: Administrative Science Quarterly, 21/76, S. 246-275

Mitchell, W.S. (1984), Wanted: Professional Management Training Need Analysis, in: TDJ 10/84, S. 68-70

Möller, C. (1973), Technik der Lehrplanung, Weinheim und Basel 1973

Montada, L. (1970), Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970

Moore, M.L. und Dutton, P. (1978), Training Needs Analysis: Review and Critique, in: Academy of Management Review July 78, S. 532-545

Morris, Ch.W. (1938), Foundations of the Theory of Signs, Band I und II, Chicago 1938

Mortsiefer, H.J. (1981), Der kombinierte Einsatz von Forderungsmaßnahmen zur Verbesserung der Betriebsführung mittelständischer Industriebetriebe, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Schriften zur Mittelstandsforschung, Band 84, Göttingen 1981

Mortsiefer, H.J. und Grans, K. (1981), Zur Gestaltung und Streuung sachlicher Informationsmittel über leistungssteigernde Maßnahmen für mittelständische Betriebe - Ergebnisse empirischer Untersuchungen -, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 67, Göttingen 1981

Moser, H. (1975), Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975

Müller, G. (1984), Die Betriebswirtschaftslehre als angewandte Führungslehre, Skript zur Leitveranstaltung vom 7.11.1984

Mumford, A. (1975), The Role of the External Consultant, in: Taylor, B. und Lippitt, G.L. (Hrsg.), Management Development and Training Handbook, S. 126-134

Mumford, A. (1985), What´s New in Management Development, in: Personnel Management 5/85, S. 30-32

Müri, P. (1981), Ist die Vorgesetzen-Schulung am Ende?, in: IO 10/81, S. 502-505

Munsey, B. (1980), Moral Development, Moral Education and Kohlberg, Birmingham 1980

Murray, F.T. (1978), Train Presidents too?, in: TDJ 1/78, S. 38-39

Mutschler, D. und Ott, E.H. (1975), Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen. Didaktische Implikationen gegenwärtiger Lerntheorien, 1. Teil, in: Die Deutsche Schule 12/75, S. N.N.

Naujoks, W. (1975), Unternehmensgrößenbezogene Strukturpolitik und gewerblicher Mittelstand, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Schriften zur Mittelstandsforschung, Band 68, Göttingen 1975

Naujoks, W., Pausch, R. und Weiler, H. (1977), Kooperationsverhalten in der Wirtschaft. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der grenzüberschreitenden Kooperation, in: Institut für Mittelstandsforschung, Bonn (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 32, Göttingen 1977

Naujoks, W. und Kayser, G. (1983), Mittelstand 1983: Lage im Wettbewerb und betriebswirtschaftliche Praxis, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 95, Göttingen 1983

Naumann, C. (1982), Strategische Steuerung und integrierte Unternehmensplanung, München 1982

Neber, H. (Hrsg., 1973), Entdeckendes Lernen, Weinheim 1973

Neider, L.L. (1981), Training Effectiveness: Changing Attitudes, in: TDJ 12/81, S. 24-28

Neubauer, R. und von Rosenstiel, L. (1980), Arbeit und Organisation, Band I, in: Berufsverband der deutschen Psychologen (Hrsg.), Handbuch der angewandten Psychologie, München 1980

Newell, A. und Simon, H.A. (1972), Human Problem Solving, Englewood-Cliffs 1972

Neubauer, F.X. (1980), Mit neuen Produkten auf neue Märkte, in: VDI Nachrichten Nr. 14 vom 4.4.1980, S. 24

Niederhäusern, W. von (1973), Management-Ausbildung, in: Die Unternehmung 1/73, S. 33-40

O´Donnell, R.J. und Geer, L.N. (1982), A Systems Approach to OD, in: TDJ 4/82, S. 96-98

Oerter, R. (1974), Psychologie des Denkens, Donauwörth 1974

Oppenheimer, R.J. (1982), An Alternative Approach to Assessing Management Development Needs, in: TDJ 5/82, S. 72-76

Osgood, C.E. (1957), A Behavioristic Analysis of Perception and Language as Cognitive Phenomena, in: Contemporary Approaches to Cognition, Cambridge 1957

Osgood, C.E., Sua, G.P. und Tannenbaum, P.H. (1957), The Measurement of Meaning, Urbana 1957

O.V. (1979a), Institutionelle Probleme der Weiterbildung in der BWL, in: ZfB 7/79, S. 627-628

Pabst, G.H. (1984), Strategische Entscheidungen in der Praxis eines mittelständischen Unternehmens, in: ZfB 3/84, S. 302-308

PADVV (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) (Hrsg.), Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, fortlaufende Veröffentlichungen (diverse Jahrgänge), Braunschweig

Papaloizis, A. und Stiefel, R.Th. (1971), Effectiveness of Partizipative Teaching Methods, in: Alberta Journal of Educational Research 3/71, S. N.N.

Parry, S.B. und Robinson, E.J. (1979), Management Development: Training or Education, in: TDJ 7/79, S. 8-13

Pawlow, J.P. (1953), Sämtliche Werke, Berlin 1953

Pedler, M. (1974), Learning in Management Education, in: Journal of Training 3/74, S. N.N.

Pedler, M. und Boydell, T. (1980), Is All Management Development Self-Development?, in: Beck, J. und Cox, Ch. (Hrsg., 1980), S. 165-196

Perlitz, M. und Vassen, P.J. (1976), Grundlagen der Fallstudiendidaktik, Köln 1976

Pfohl, H.C. (1982), Betriebswirtschaftslehre der Mittel- und Kleinbetriebe, Berlin 1982

Phillips, J.R. (1982), Die Firma als Lernmilieu, in: Manager Magazin 9/82, S. 128-135

Piaget, J. (1926), The Language and Thought of the Child, New York 1926

Piaget, J. (1932), The Moral Judgement of the Child, London 1932

Piaget, J. (1950), The Psychology of Intelligence, New York 1950

Piaget, J. (1957), Logic and Psychology, New York 1957

Piaget, J. (1969a), Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1969

Piaget, J. (1969b), Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969

Piaget, J. (1981), Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a. Main 1981

Piel, W. (1977), Kleines Lehrbuch der Lernpsychologie, Braunschweig 1977

Pigors, P. und Pigors, F. (1961), Case Method in Human Relations. The Incident Process, New York usw. 1961

Pleitner, H.J. (1981), Die Arbeitszufriedenheit von Unternehmern und Mitarbeitern in gewerblichen Betrieben, Berlin, München, St. Gallen, 1981

Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 1-6, Stuttgart

Pöggeler, F. (1974), Erwachsenenbildung, Einführung in die Andragogik, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 1, Stuttgart usw. 1974, S. 24-27

Pöggeler, F. (1975), Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1975

Polya, G. (1949), Die Schule des Denkens, Bern 1949

Popper, K.R.(1969), Logik der Forschung, 3. Aufl., Tübingen 1969

Porter, M.E. (1983), Wettbewerbsstrategie, Frankfurt a. Main 1983

Probst, G.J.B. (1983), Werthaltungen in Fragen der Unternehmensführung und der persönlichen Lebensgestaltung, Führungskräfte kleinerer und größerer Unternehmungen im Vergleich, in: IGA 1/83, S. 14-27

Prognos AG (Hrsg., 1971), Die öffentliche Forderung kleiner und mittlerer Unternehmen. Auswirkungen öffentlicher Forderungsmaßnahmen auf die wirtschaftliche und strukturelle Entwicklung kleiner und mittlerer Unternehmen, Basel 1971

Prokop, E. und Geißler, K.A.)1974), Erwachsenenbildung. Modelle und Methoden, München 1974

Pümpin, C. (1980), Strategische Führung in der Unternehmenspraxis, in: Die Orientierung Nr. 76, 1980

Rae, L. (1984), Management Self-Development, in: Training and Development 10/84, S. 13-16

Raithel, H. (1975), Mut zur Selbstverleugnung, in: Manager Magazin 12/75, S. 60-67

Randall, J.S. (1978), You and Effective Training, Part 1-10, in: TDJ, Part I: 5/78, S. 10-14, Part II: 6/78, S. 10-12, Part III + VI: 8/78, S. 36-43, Part V: 9/78, S. 42-43, Part VI: 10/78, S. 8-11, Part VII-VIII: 11/78, S. 54-61, Part IX + X: 12/78, S. 27-31

Reichert, R. (1984), Entwurf und Bewertung von Strategien, München 1984

Reichert, R. et al. (1984), Entwurf und Bewertung von Strategien, in: Trux et al. (1984a), S. 207-397

Remer, A. (1978), Personalmanagement, Berlin, New York 1978

Reske, W. (1971), Die Verbesserung der Unternehmer - Qualifikation im Einzelhandel durch außerbetriebliche Fördermaßnahmen, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Abhandlungen zur Mittelstandsforschung, Heft 52, Göttingen 1971

Reske, W. unter Mitwirkung von Thürbach, R.-P. (1975), Unternehmer-Seminare als Instrument der Verbesserung der Betriebsführung mittelständischer Unternehmen, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge für Mittelstandsforschung, Heft 13, Göttingen 1975

Reske, W., Brandenburg, A. und Mortsiefer, H.-J. (1978), Insolvenzursachen mittelständischer Betriebe. Eine empirische Analyse, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Schriften zur Mittelstandsforschung, Band 70, Göttingen 1978

Reynolds, J.I. (1980), Case Method in Management Development, Genf 1980

Riebel, P. (1964), Umgestaltung des Produktionsbereiches in wachsenden Unternehmen, in: ZfbF 4/5/64, S. 210-233

Robidoux, J. (1981), Führungsklippen in wachsenden Klein- und Mittelunternehmen, in: IGA 3/81, S. 141-147

Robinson, R.B. jr. und Pearce, J.A. (1983), The Impact of Formalized Strategic Planning on Financial Performance in Small Organizations, in: Strategic Management Journal 2/83, S. 197-207

Robl, K. und Thürbach, R.P. (1976), Zur Problemsituation mittelständischer Betriebe. Eine empirische Analyse, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 10, Göttingen 1976

Rockola, D.R. (1961), Management Development, Dissertation, München 1961

Rombach, H. (Hrsg., 1977), Wörterbuch der Pädagogik, Zweiter Band, Freiburg usw. 1977

Rosenthal, S.M. und Meroff, B. (1980), Improving the Cost/Benefit of Management Training, in: TDJ 12/80, S. 102-106

Rosskopf, M.F. (1958), The Strategy of Concept Attainment, in: Teachers Collected Records 1958, S. 1-8

Roth, H. (1965), Pädagogische Psychologie, Hannover 1965

Roth, H. (1971), Pädagogische Anthropologie, Hannover 1971

Roth, H. und Blumenthal, A. (Hrsg., 1973), Zum Problem der Lernziele, Hannover 1973

Rothwell, W.J. (1983a), Curriculum Design in Training: An Overview, in: Personnel Administrator 11/83, S. 53-57

Rothwell, W.J. (1983), Bateson´s Heterarchy of Learning, in: Training and Development 7/83, S. 24-27

Roventa, P. (1979), Portfolio-Analyse und Strategisches Management, München 1979

Rüdiger, D. (1977), Lerntheorien, in: Rombach, H. (Hrsg., 1977), S. N.N.

Rühl, G. (1983), Bereicherung des Ausbildungswesens durch Unternehmens-Planspiele, in: FB/IE 4/83, S. 266-267

Rühle von Lilienstein, H. (1973), Produktivitätssteigerung durch systematische Aus- und Fortbildung, Berlin 1973

Rülcker, T. (1983), Modelle zur Planung und Organisation von Curriculumprozessen, in: Hameyer et al. (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung, S. 221-238

Rumpf, H. (1973), Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/73, S. 106 ff.

Russell, T. (1983), Trainers´ Mannual: How People Learn, Part 1 + 2, in: Training and Development, 4 und 5 1983, S. 18/19, (Part I) bzw. S. 22 (Part II)

Sabel, H. (1978), Erfolgreiche Mitarbeiterbildung, Offenbach a. M. 1978

Sargent, A.G. (1977), Beyond Sex Roles, St. Paul 1977

Sargent, A.G. (1979), Developing Basic Skills and Knowledge, in: TDJ 5/79, S. 72-76

Schein, E.H. (1961), Management Development as a Process of Influence, in: Industrial Management Review, 2/61, S. 59-77

Schepp, H.V. (Hrsg., 1966), Bericht und Entwurf über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966

Schiefele, H. (1974), Lernmotivation und Motivlernen, München 1974

Schleussner, C.A. (1954), Der Mittelbetrieb, Bonn 1954

Schmidtmeyer, H.W. und Stilb, J. (1984), Problemorientierte Weiterbildung, in: Harvard Manager 2/84, S. 20-29

Schmiel, M. (1977), Berufspädagogik, Teil III, Trier 1977

Schneider, B. (1978), Sprachliche Lernprozesse, Tübingen 1978

Schneider, D. (1981), Geschichte betriebswirtschaftlicher Theorie, München 1981

Schönfeld, H.M. (1967), Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge, Wiesbaden 1967

Schossleitner, D. (1982), Hinarbeiten auf unternehmerische Spitzenleistungen, unveröffentlichtes Manuskript, München 1982

Schott, G. (1969), Unternehmensprobleme - Unternehmensberatung, Stuttgart 1969

Schrader, A.W. (1985), How Companies Use University-Based Executive Development Programs, in: Business Horizons 2/85, S. 53-62

Schröder, H.M., Driver, M.J. und Strenfort, S. (1967), Human Information Processing, New York 1967

Schulz, D. (1970), Unternehmensgröße, Wachstum und Reorganisation, Berlin 1970

Schwaninger, M. (1984, Management-Entwicklung. Ansätze und Erfahrungen, in: Die Unternehmung 3/84, S. 231-243

Sexton, D.L. und van Auken, Ph.M. (1982), Prevalence of Strategic Planning in Small Business, in: Journal of Small Business Management 7/82, S. 20-25

Sheeky, G. (1974), Passages, New York 1974

Short, R.R. (1981), Managing Unlearning, in: TDJ 7/81, S. 37-44

Shulman, L.S. und Keislar, E.R. (Hrsg., 1966), Learning by Discovery: A Critical Appraisal, Chicago 1966

Siebert, H. (1974), Curricula für die Erwachsenenbildung, Braunschweig 1974

Siebert, H., Dahmes, W. und Karl, C. (1982), Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung, Paderborn 1982

Siebert, H. und Gerl, H. (1975), Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen, in PADVV (Hrsg.), Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Siebert, H. und Tietgens, H. (1976), Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen, Bonn, Frankfurt a. Main 1976

Siegwart, H. (1981), Wachstum von Organisation und Unternehmen, in: N.N. (1981), Unternehmer-Träger der Zukunft, S. 225-238, Stuttgart 1981

Simmons, (1975), The Case Method in Management Training, in: Taylor und Lippitt (Hrsg.), S. 182-190

Skinner, B.F. (1953), Science and Human Behaviour, New York 1953

Skinner, B.F. (1957), Verbal Behaviour, New York 1957

Skinner, B.F. (1961), Cummulative Record, New York 1961

Skowronek, H. (1970), Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, Hannover 1970

Smith, R.L. (1984), OD Can be a Discipline, in: TDJ 1/84, S. 102-104

Summers, L.S. (1984), Out of the Ivory Tower, in: TDJ 1/84, S. 97-101

Szyperski, M. (1971), Zur wissenschaftsprogrammatischen und forschungsstrategischen Orientierung der Betriebswirtschaftslehre, in: ZfbF, 1971, S. 262-282

Stähle, W.H. (198o), Management, München 198o

Stachowiak, H. (1965), Denken und Erkennen im kybernetischen Modell, Wien 1965

Steiner, J. (198o), Die personelle Führungsstruktur im mittelständischen Betrieben, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Schriften zur Mittelstandsforschung, Band 84, Göttingen 198o

Steiner, J. (1981), Weiterbildungsmaßnahmen und motivierende Anreize zur Lösung von Personalproblemen in mittelständischen Betrieben, in: IGA 4/81, S. 193-2o6

Steiner, J. und Reske, W. (1978), Zum Einsatz von Führungspersonal in mittelständischen Betrieben - Ergebnisse einer empirischen Analyse, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Informationen zur Mittelstandsforschung, Heft 3o, Göttingen 1978

Stiefel, R.Th. (1973), Lerntransfer in der Management-Schulung, Frankfurt a. Main 1973

Stiefel, R.Th. (1974), Welche Bedürfnisse haben die Teilnehmer von Management-Kursen, in: IO 10/74, S. 443-447

Stiefel, R.Th. (1974a), Die Management-Schulung von Führungskräften, in: Management International Review 4-5/74, S. N.N.

Stiefel, R.Th. (1978), Sequenzierung von Lehrinhalten in der Programmplanung der Management-Bildung, in: ZfO 1978, S. 411-417

Stiefel, R.Th. (1979), Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen betrieblicher und überbetrieblicher Management-Bildung, in: FB/IE 6/79, S. 381-383

Stiefel, R.Th. (1982), Neuere Aspekte der Management-Bildung, in: ZfO 1/82, S. 3o-34

Stiefel, R.Th. und Flöther, E. (1976), Die Praxis betrieblicher Weiterbildungsveranstaltungen, Köln 1976

Stiefel, R.Th. und Partner, (Hrsg., 1982), Management Andragogik, Jahrbuch 1982, München 1982

Stocker-Kreichgauer, G. (1978), Ausbildung und Training in der Unternehmung, in: Mayer, A. (Hrsg., 1978), Organisationspsychologie, S. 17o-2oo

Strauch, R. (1984), Training the Whole Person, in: TDJ 11/84, S. 82-86

Strauss, G. und Sayles, L.R. (1967), Personnel: The Human Problems of Management, New York 1967

Stryker, S.(1976), Die Theorie des symbolischen Interaktionismus, in: Auwärter et al. (1976), S. 257-274

Taggart, W. und Robey, D. (1981), Minds and Managers: On the Dual Nature of Human Information Processing and Management, in: Academy of Management Review 2/81, S. 187-195

Tannenbaum, R., Weschler, I.R. und Massarik, F. (1961), Leadership and Organization, New York 1961

Tasca, A.J., (1975), Mangement Development: A Need or a Luxury?, in: TDJ 3/75, S. 16-22

Taylor, B. und Lippitt, G.L. (Hrsg., 1975), Mangement Development and Training Handbook (2nd Edition 1984), Maidenhead usw. 1975

Taylor, J.W. (1974), Ten Serious Mistakes in Management Training Development, in: Personnel Journal 5/74, S. 357-362

Thiele, A. (1983), Ein Bausteinsystem zur Fortentwicklung der Lernkompetenz in der Führungskräfteweiterbildung, in: Verwaltung und Fortbildung 4/83, S. 178-197

This, L.E. und Lippitt, G.L. (1979), Learning Theories and Training, in: TDJ 6/79, S. 5-17

Thom, N. (1983), Personalentwicklung in mittelgroßen Unternehmen, in: FB/IE 3/83, S. 162-166

Thom, N., Strombach, M.E. und Winkelmann, E. (1982a), Personalentwicklung in Mittelbetrieben, in: Personalwirtschaft 7/82, S. 19-25

Thom, N. und Strombach, M.E. (1982b), Forschungsergebnisse der Unternehmungs- und Personalentwicklungsplanung, in: Rationalisierung 9/82, S. 171-174

Thomae, H. (1971), Psychologische Probleme des Erwachsenenalters, in: Pöggeler, F. (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft, Frankfurt a. Main 1971

Thorndike, E.L. (1912-14), Educational Psychology, 3 Bände, New York 1912-14

Thorndike, E.L. (1932), The Fundamentals of Learning, New York 1932

Thürbach, R.P. und Metzenwirth, H.-H. (1975), Die Entwicklung der Unternehmensgrößen in der Bundesrepublik Deutschland von 1962-1972, Mittelstandsstatistik, in: Institut für Mittelstandsforschung, Köln (Hrsg.), Beiträge zur Mittelstandsforschung, Heft 4, Göttingen 1975

Thuringia (Hrsg., 1978), Die Selbständigen im Mittelstand. Selbstbild, Rollenverständnis und soziale Einschätzung, Studie der Thuringia-Versicherungs AG, München 1978

Tietgens, H. und Weinberg, J. (1971), Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971, in: PADVV (Hrsg.), Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Tolman, E.C. (1932), Purposive Behaviour in Animals and Man, New York 1932

Tolman, E.C. (1949), There is more than one Kind of Learning, in: Psychological Review 56/49, S. 144-155

Tolman, E.C. (1951), Collected Papers in Psychology, Berkeley 1951

Tolman, E.C. (1959), Principles of Purposive Behaviour, in: Koch, S. (Hrsg., 1959), Psychology: A Study of Science, Vol. 2, New York 1959, S. 92-157

Töpfer, A. (1980), Managementprobleme mittelständischer Unternehmen, Teil 1: Die Wahl des generellen Führungssystems, in: FB/IE 6/80, S. 379-385

Töpfer, A. (1981), Managementprobleme mittelständischer Unternehmen, Teil 2: Institutionalisierung spezieller Steuerungssysteme, in: FB/IE 2/81, S. 111-123

Towl, A.R. (1969), To Study Administration by Cases, Boston 1969

Tregoe, B.B. und Zimmerman, J.W. (1984), Needed: A Strategy for Human Resources Development, in: TDJ 5/84, S. 78-80

Trux, W. (1983), Unternehmensidentität, Unternehmenspolitik und öffentliche Meinung, in: Kirsch und Roventa (1983), S. 425-436

Trux, W., Müller, G. und Kirsch, W. (1984a+b), Das Management strategischer Programme (Teil I =a , Teil II =b), München 1984

Turiel, E. (1973), Stage Transition in Moral Development, in: Travers, R.M.W. (Hrsg., 1973), Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, S. 732-758

Turner, A.N. (1982), Consulting is more than Giving Advice, in: HBR 5/82, S. 120-129

Turner, R.H. (1976), Rollenübernahme: Prozeß vs. Konformität, in: Auwärter et al. (1976), S. 115-139

Ulrich, H. (1971), Der systemorientierte Ansatz in der BWL, in: von Krotzfleisch, G. (1971), Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 43-60

Ulrich, H. und Fluri, E. (1978), Management - eine konzentrierte Einführung, Bern 1978

van der Wilde, P.I. (1984), Perspektiven für die Klein- und Mittelbetriebe, in: IGA 2/84, S. 83-91

Velu, H.A.F. (1981), Die Entwicklungsstufen der durch Einzelpersonen bestimmten Unternehmen, in: IGA 3/81, S. 129-140

Vincentz, L. (1974), Personalwirtschaft im Mittelbetrieb, Berlin 1974

Voeks, V.W. (1953), Postremity, Recency and Frequency Psychology, New York 1953

Volkmann, F. (1960), Zur Abgrenzung des gewerblichen Mittelstandes. Ein Beitrag zur Definition des Mittelstandes, in: Die Aussprache 3/60, S. 73-77

Vygotsky, L.S. (1962), Thought and Language, Cambridge 1962

Walton, M. (1982), Increasing the Power of Training, in: Training and Development 8/82, S. 7-9

Walton, M. (1982a-e), Training as Consultancy Practice, in: TD a) 9/82, S. 3-7, b) Notes and Ideas 10/82, S. 3-5, 35, c) Visual Models in Consulting 11/82, S. 3-5, d) The Trainer as the Consultant 12/82, S. 3-6, e) Training as Consultancy Practice 5/83, S. 6-8

Watson, Ch.E. (1979), Management Development through Training, Reading usw. (1979)

Watson, J.B. (1913), Psychology as the Behaviourist Views it, in: Psychology Review, Heft 20, 1913

Watson, J.B. (1930), Behaviourism, Chicago 1930

Watzlawick, P., Beavin, J.H. und Jackson, D.D. (1974), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1974

Weber, J. (1985), Unternehmensidentität und unternehmerische Rahmenplanung - Grundlagen, Methodik, Anwendung -, Dissertation, München 1985

Weber, W. (1981), Strategien zur Verbesserung des Managements kleiner und mittlerer Unternehmen, München 1981

Weinert, A.B. (1981), Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen, München 1981

Weinert, F.E. (1976), Lernen, Teil V, in: Weinert, F.E. (Hrsg., 1976), Pädagogische Psychologie

Weinert, F.E. (Hrsg., 1976a), Pädagogische Psychologie, Weinheim und Basel 1976

Weinert, F.E., Graumann, C.F., Heckhausen, H. und Hofer, M. u.a. (1977), Pädagogische Psychologie, Frankfurt a. Main 1977

Wellenhofer, W. (1977), Lernen, in: Rombach, H. (Hrsg., 1977), Wörterbuch der Pädagogik, S. 237-239

Wertheimer, M. (1925), Über Gestalttheorie, Erlangen 1925

Wertheimer, M. (1957), Produktives Denken, Frankfurt a. Main 1957

Wertheimer, M. (1971), Kurze Geschichte der Psychologie, München 1971

Wheeler, D.K. (1974), Phasen und Probleme des Curriculum-Prozesses, Ravensburg 1974

White, J.F. und Welch, D.E. (1981), "A Small Business is not like a Little Big Business", in: HBR 4/81, S. 18-32

Williams, P.M. (1978), Organization Self Development, in: TDJ 2/78, S. 42-47

Willmann-Institut (Hrsg., 1969), Der Lernprozeß, Freiburg, Basel, Wien, 1969

Wills, G. (1981), Continuing Studies for Managers 1975-80, Bradford 1981

Winterhager, W.D. (1969), Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Stuttgart 1969

Wissena, J.G., Brand, A.F. und van der Pol, H.W. (1981), The Incorporation of Management Development in Strategic Management, in: Strategic Management Journal 2/81, S. 361-377

Wiswede, G. (1977), Rollentheorie, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1977

Witte, E. (1973), Organisation von Innovationsentscheidungen, Göttingen 1973

Witte, E. (Hrsg., 1981), Der praktische Nutzen empirischer Forschung, Tübingen 1981

Wohlgemuth, A.C. (1985), Berater für Organisationsentwicklung: externe, interne oder kombinierte Integration. Überlegungen zu einem neuen Konzept in der gesamtheitlichen Unternehmensberatung, in: ZfO 2/85, S. 81-89

Wohlking, W. und Weiner, H. (1981), Structured and Spontaneous Role-Playing, in: TDJ 6/81, S. 111-121

Wunderer, R. und Grunwald, W. (1980), Führungslehre, Band I und II, Berlin, New York 1980

Zdarzil, H. und Olechowski, R. (1976), Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen, in: Pöggler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Band III

Zeidler, M.D. (1978), Principles of Behavioural Control, in: Catania, C.A. und Brigham, T.A. (Hrsg.), Handbook of Applied Behaviour Analysis, New York usw. 1978, S. 17 ff.

Zenger, J. (1980), The Painful Turnarround in Training, in: TDJ 12/80, S. 36-49

Zimmer, D. (1974), Die Ausbildung von Führungskräften in Handelsbetrieben, Suttgart 1974

Anhang I:

Managementtraining im Mittelstand

- eine empirische Analyse

1. Einleitende Problemstellung und Ziele der Untersuchung
2. Untersuchungsdesign
3. Ergebnisse der Untersuchung im Überblick
4. Dokumentation der Befunde im einzelnen mit Zielgruppenabgrenzung

MANAGEMENTTRAINING IM MITTELSTAND

EINE EMPIRISCHE ANALYSE

PETER G. ULRICH , MBA

GLIEDERUNG

Seite

I. Vorwort 1

1. Einleitung 3

1.1 Problemstellung 5
1.2 Ziele der Untersuchung 8
1.3 Ausgangsdefinitionen und Abgrenzungen 9
1.4 Beteiligte 10

2. Untersuchungsdesign 12

2.1 Das Befragungskonzept 12
2.2 Methodische Besonderheiten 15
2.21 Fragebogenmultiplikator 15
2.22 Soll-Ist-Abfrage 16
2.23 Objektive vs. subjektive Sektoren 17

2.3 Die Stichprobe 17
2.31 Hinweise zur Auswahl der beteiligten Unternehmen 17
2.32 Der Ablauf der Untersuchung 18
2.33 Das Vorgehen bei der Auswertung im Überblick 19
2.34 Die Auswertung 20

3. Ergebnisse der Untersuchung 24

3.1 Weiterbildung 26
3.11 Zielgruppendefinition 26
3.12 Rahmenbedingungen 27
3.13 Aufbau und Ablauf 28

3.2 Technologieberatung 32
3.21 Erfahrungsbild 33
3.22 Entwicklungsansätze 35

Seite

3.3 ACD-Modell 36
3.31 Gruppenbildung 36
3.32 Abgrenzung 37

4. Dokumentation der Befunde 39

4.1 Weiterbildung 39
4.11 Eingrenzung weiterbildungsbetreibender Unternehmen und Führungskräfte 39
4.12 Entscheidungsrahmen zur Teilnahme 44
4.13 Zeitlicher und finanzieller Aufwand 50
4.14 Themenkreis besuchter Veranstaltungen 56
4.15 Abgrenzung kompetenter Weiterbildungsveranstalter 61
4.16 Weiterbildungsmethoden 65
a. individuelle 65
b. Gruppen 70
4.17 Unterrichtshilfen 74
4.18 Flankierende Maßnahmen zur WB 77
4.19 Potentielle Themengebiete 81

4.2 Technologieberatung 84
4.21 Eingrenzung teilnehmender Unternehmen und TB-Institute 85
4.22 Erfassung und Beurteilung der durchgeführten TB-Projekte 88
4.23 Gründe für ein Scheitern 96
4.24 Zukünftiger Bedarf an Technologie Know-how 98

4.3 Definition von Zielgruppen (A,(B),C,D) 104
4.31 Allgemeine Charakterisierung und Gewichtung der Gruppen 107

Seite

4.32 Kandidatensteckbriefe 116
1. A 116
(2. B) 118
3. C 119
4. D 121
a. Weiterbildungsverhalten
a1 Themen
a2 Organisatoren
a3 Methoden
a4 Flankierende Maßnahmen
a5 Themenwünsche
b. Technologietraining und Beratung
b1 Scheiterungsgründe
b2 Interessenschwerpunkte

Anhang I - Allgemeine Unternehmensdaten 132

Anhang II - Informationen zur Verwendung der Daten und Abbildungen 139

Anhand III - Fragebögen, Anschreiben 159

INHALTSÜBERSICHT

		Seite
Kapitel 1	Einleitung	3
2	Untersuchungsdesign	12
3	Ergebnisse der Untersuchung	24
4	Dokumentation der Befunde	39
Anhang I - III		132

VORWORT

Jeder der an unserer Untersuchung Beteiligten hat sicherlich erleichtert aufgeatmet, als er das erste fertige Rohexemplar vor sich sah.

Bei empirischen Erhebungen ist jegliche Art von Zeitplanung oft reine Illusion, d.h. es gibt meist so viele Unwägbarkeiten, daß eine konkrete Termin- und Ablaufplanung meist wiederholt revidiert werden muß.

Für ihre unbeschreibliche Geduld danke ich:
- Professor Kirsch, dem wissenschaftlichen Berater dieser Arbeit,
- dem Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr, das durch seine großzügige Unterstützung und guten Nerven die Untersuchung erst ermöglichte,
- dem RKW für seine entscheidenden organisatorischen Hilfestellungen,
- den Diplomanden, die wertvolle explorative Vorarbeit geleistet haben,
- den Hilfskräften des Projektes für ihren unermüdlichen Kampfgeist,
- Kurt Servatius (EDV-Spezialist), dem heimlichen Herrscher des Leibniz-Rechenzentrums,
- Wolfgang "Vasarely" Wilhelm, dem graphisch begabtesten Diplom-Kaufmann seit Menschengedenken,
- und letztendlich Frau Elke Pöhl, einer bewundernswerten Graphologin, für das Schreiben des Manuskriptes.

Peter G. Roth

1. Einleitung

> "Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, daß diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände, usw.) zurückgeführt werden kann."
> (Bower und Hilgard 1983, S. 31)

Diese sehr offen gehaltene Definition des Lernphänomens ist ganz bewußt nicht auf die Ebene des menschlichen Lernens ausgerichtet. Viele der heute allgemein akzeptierten Lerngesetze sind nämlich auf Verhaltens- und Lernexperimente an Tieren zurückzuführen. Diese grundlagenorientierte Sichtweise wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zunächst eingeschränkt auf Lernprozesse im Bereich der betrieblichen Personalschulung. Wir unterscheiden drei Arten von Schulungsformen:[1)]

1. Berufsausbildung im dualen System
2. Anlernen und Umschulen
3. Fort- und Weiterbildung.

Eine weitere Restriktion ergibt sich aus der Konzentration auf die Schulung betrieblicher Führungskräfte aus dem Bereich der mittelständischen Industrie.

"Hierbei handelt es sich entweder um den (die) Eigentümer/ Unternehmer selbst oder um Angestellte, die kraft besonderer Vertrauensstellung zum Unternehmer eine entsprechende Schlüsselposition innehaben.

Wir sehen eine solche Position als gegeben an, wenn der Mitarbeiter

---

1) Vgl. Kirsch, Bruder und Gabele (1976), S. 19

a.) bedeutende Arbeitgeberfunktionen ausübt (z.B. Vorstandsmitglied, Geschäftsführer, Betriebsleiter, Prokurist, Leiter einer Betriebsabteilung, Leiter der Personalabteilung)
oder
b.) hochqualifizierte Arbeit im wesentlichen auf eigener Entschlußkraft bestehend und mit erhöhter Verantwortlichkeit ausführt."

(Originaldefinition aus unserem Fragebogen, siehe Anhang)

Diese relativ enge Zielgruppendefinition ergab sich aus dem Wunsch, durch die vorliegende Untersuchung zu konkreten Anforderungen an ein Schulungsprogramm zu gelangen.

Ein einschränkender Effekt aus dieser Vorgehensweise liegt darin, daß die Ergebnisse außerhalb unserer Zielgruppe mit gutem Gewissen nur schwer direkt anwendbar sein dürften, auf alle Fälle bedürfen sie eines strengen Vergleiches hinsichtlich der Bedürfnishierarchie und der strukturellen Gegebenheiten einer veränderten Abnehmergruppe.

Zusammengefaßt sollen die Ergebnisse der Untersuchung Anwendung finden in der mittelständischen Führungskräftefortbildung, worunter wir

> "alle intentionalen, außerhalb des Arbeitsplatzes (off-the-job) stattfindenden Bildungsaktivitäten der Unternehmung subsumieren, die das Ziel verfolgen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Kaderkräften (Führungskräften, d. Verf.) zu verbessern. Eine so entstandene, streng zweckgerichtete Ausbildung kann sich auf fachliche, führungsmäßige, verkäuferische, sprachliche, allgemein bildende Qualifikationsprozesse erstrecken."
> (Humm 1978, S. 6)

1.1 Problemstellung

Für den folgenden Abschnitt sei auch verwiesen auf Humm (1978, S. 1 ff.), wobei einschränkend gesagt werden muß, daß sich seine Ausführungen auf die Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse von Führungskräften einer Schweizer Großbank beziehen.

Mit fortschreitender Technisierung als Folge der Industrialisierung wurde, ausgehend von den Vereinigten Staaten),[1] die Notwendigkeit eines lebenslangen beruflichen Lernprozesses immer deutlicher. Diese auch als 'lifelong learning' oder 'education professionelle permanente' bezeichnete Bildungsstufe wurde im Laufe der letzten zwanzig Jahre als 'tertiäre Ausbildung' unersetzlicher Bestandteil unseres gesellschaftlichen Bildungssystems.

Als Ergänzung zur obligatorischen Schulbildung (primäre Ausbildung) und zur - wahlweise - höheren Schul- und zur Berufsausbildung (sekundäre Ausbildung) stellt die berufliche Weiterbildung das wichtige dritte Bein dar. Während der Primär- und Sekundärbereich weitgehend von staatlichen Stellen getragen werden, liegt die Verantwortung für den Tertiärbereich zu großen Teil bei den Unternehmen.

Zwar lassen sich auch hier
a.) der private,
b.) der betriebliche und überbetriebliche und
c.) der staatliche und kommunale
Bereich unterscheiden,[2] doch ist klar zu erkennen, daß

---

1) Vgl. Rockola (1961), S. 13 ff., Krause (1968), S. 39, Ulrich und Fluri (1975), S. 24 f.
2) Vgl. Wittmann Institut (1969), S. 300

die Initiative bzw. die Förderung solcher Aktivitäten zu großen Teilen - direkt oder indirekt - von den jeweiligen Unternehmen kommen muß.

"Die kontinuierliche Bereitstellung eines den Erfordernissen angepaßten Leitungspotentials"[1] darf nicht nur jeweiliges eigennütziges Interesse aller drei Beteiligter (Individuum, Staat, Unternehmen) sein, sondern es müssen und werden sich die Interessen jeweils da treffen, wo es gilt, "dem unerbittlichen Erfordernis zur beruflichen Höherqualifizierung gerecht zu werden".[2]

Die Ziele einer Führungskräfte Aus- und Weiterbildung mit hoher Umsetzungs- und Erfolgswahrscheinlichkeit müssen beinhalten:

Die Befähigung
a.) zur Selbständigkeit
b.) zu analysieren
c.) zu disponieren
d.) zur Entscheidungsfähigkeit
e.) zur Beherrschung der Sozialtechniken.[3]

Hintergrund solcher Trainingsaktivitäten soll eine von der angelsächsischen Managementlehre hergeleitete Lehre <u>für</u> die Führung auf der Basis einer Lehre <u>von</u> der Führung sein.[4]

Bringt man die verschiedenen, am Managementtraining beteiligten Gruppierungen auf einen Interessensnenner und er-

---

1) Müller (1971), S. 32
2) Humm (1978), S. 1
3) Vgl. Albach, Busse von Colbe und Vaubel (1974), S. 26 f.
4) Vgl. Kirsch, Esser und Gabele (1979), S. 109 ff.

kennt man die Führungskräfteweiterbildung als essentiell für das Überleben einer Organisation an, so handelt es sich hierbei zweifellos um eine zentrale unternehmenspolitische Aufgabe.

Empirische Untersuchungen zeigen immer wieder aufs neue, daß dieser Aspekt der Unternehmensführung aus den verschiedensten Gründen nach wie vor vernachlässigt wird.[1)]

Dubs (1975, S. 339) hat folgende Hinderungsgründe bzw. Problembereiche bei der Verwirklichung von Weiterbildungskonzeptionen isoliert:

A. konzeptionelle Elemente
B. pädagogische Elemente
C. Elemente der Unternehmensleitung.

Das häufige Scheitern von Weiterbildungsbemühungen führt Dubs (1975, S. 343) auf eine meist fehlende Bedarfsanalyse und somit auf die konzeptionelle Ebene zurück.

Zach (1973, S. 72 f.) arbeitet konkrete Anforderungsleitsätze heraus, die Gestaltungsrichtlinien für Führungskräfteweiterbildung darstellen:

1. Ermittlung der konkreten, arbeitsbezogenen Schulungsbedürfnisse der Auszubildenden;
2. Formulierung operationaler Lehrziele, die im Unterricht klar angesteuert werden und als Grundlage der späteren Ergebnisbeurteilung dienen;
3. Übertragung (Transfer) des gelehrten Stoffes und des eingeübten Verhaltens auf den täglichen Arbeitsablauf;

---

1) Vgl. Heidelberger (1983), S. 43 f., Arndt-Faßbender (1971), S. 43 f.

4. Einbeziehung der Unternehmensspitze in den firmeninternen Trainingsplan;
5. Rekrutierung fähiger Trainer und Ausbilder;
6. Beurteilung des Seminarerfolges anhand eindeutiger Kriterien.

Dreh- und Angelpunkt für die erfolgreiche Konzipierung eines Trainingsprogramms ist sicherlich die Erfassung des entsprechenden Weiterbildungsbedarfs.[1] Aufbauend darauf lassen sich erst Lernziele formulieren, die dann in konkreten Weiterbildungsmaßnahmen transfergerecht aufbereitet, den entsprechenden Führungsebenen von speziell dafür geschultem Personal präsentiert werden.

1.2 Ziele der Untersuchung

Die im Laufe des Jahres 1984 in einer groß angelegten Fragebogenaktion erhobenen Daten sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufbereitet, verdichtet und analysiert werden. Der zu entwickelnde vielschichtige Anforderungskatalog zur Weiterbildung von Führungskräften mittelständischer Unternehmen ist als zukünftige Basis für die Erstellung von bedürfnisgerechten Lernzielen und Weiterbildungsprogrammen konzipiert. Besonderes Augenmerk wird auf den in jüngster Zeit ausgesprochen dynamischen Trainingsbereich der technologischen Innovationen gelegt.

---

1) Vgl. Heidelberger (1983), S. 45 f., Lattmann (1974), S. 24

1.3 Ausgangsdefinitionen und Abgrenzungen

Sowohl der Begriff des Managementtrainings als auch die Kriterien für eine mittelständische Führungskraft wurden in der Einleitung hinreichend definiert.

Synonyme Verwendung finden in der Arbeit folgende Begriffe:
- Schulung, Training, Aus-, Fort-, Weiterbildung (WB)-Seminar (kurz: WB)
- Management- und Führungskräfte
- Bedarf und Beüdrfnisse
- Lehrplan, Curriculum, Aus-, Fort- und Weiterbildungsplan.

Das mittelständische Unternehmen wurde für unsere Untersuchung rein quantitativ durch eine Beschäftigtengrößenklasse zwischen etwa 50 bis 500 Mitarbeiter und der Zugehörigkeit zur verarbeitenden Industrie (inklusive Bauwirtschaft) abgegrenzt. Wir setzen voraus, daß für unsere so definierte Zielgruppe die vielschichtigen qualitativen Kriterien, wie z.B.
- zentrale Stellung des (Eigentümer-)Unternehmers
- starke Aufgabenhäufung in der Führungsspitze
- vorherrschend autoritärer Führungsstil
- simplexe Organisationsstrukturen (Einliniensystem)

in hohem Maße zutreffen.

Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich sowohl auf unternehmensinterne wie auch -externe Trainingsmaßnahmen. Es wird jedoch davon ausgegangen, daß diese Veranstaltungen immer von einer unternehmensexternen Organisation konzipiert und zumindest überwacht werden, da es bei der Größenklasse der untersuchten Betriebe reine Utopie wäre, einen betriebsinternen kompetenten Trainer für Führungskräfte vorauszusetzen.

Die Grundsätze des Management Developments[1] erfassen sowohl individuelle als auch kollektive Maßnahmen zur "gezielten Entdeckung, Förderung und Plazierung von Leitungskräften".[2]

Da zum einen der individuelle Sektor sich praktisch jeder Kontrollmöglichkeit von außen entzieht, da die individuellen Bedürfnisstrukturen zu vielschichtig sind, und zum anderen die geplanten Maßnahmenkataloge für beide Trainingsformen weitgehend divergieren würden, konzentrieren wir uns in den folgenden Ausführungen meist ausschließlich auf die gruppenmäßigen Weiterbildungsmaßnahmen von Führungskräften.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß sich die im weiteren analysierten Trainingskonzeptionen auf alle Bereiche des Lernens[3] aller taxonomischer Kategorien[4] beziehen.

1.4 Beteiligte

Die vorliegende Untersuchung wurde durchgeführt am Institut für Organisation der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Das Institut wird geleitet von Prof. Dr. Werner Kirsch. Sämtliche Verantwortlichkeiten bezüglich Konzeption, Durchführung und Dokumentation der Ergebnisse wurden delegiert an Herrn Peter Ulrich, MBA, freier Mitarbeiter des Institutes.

---

1) Siehe auch Müller (1971), S. 31 ff. und Ulrich und Fluri (1975), S. 215 ff.
2) Ulrich und Fluri (1975), S. 216
3) Psychomotorischer, kognitiver, affektiver Bereich; vgl. Dubs (1974a), S. 26
4) Hauptkategorien: Erinnern von Wissen sowie intellektuelle Operationen; vgl. Dubs (1974a), S. 62 ff.

Eine maßgebliche finanzielle Unterstützung erfuhr das Projekt durch das Bayerische Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr.

Die Auswahl des Adressenmaterials sowie die Versendung von Fragebogen und Erinnerungsschreiben übernahm in Zusammenarbeit mit dem Institut für Organisatrion das bayerische RKW (Rationalisierungskuratorium deutsche Wirtschaft e.V.).

2. Untersuchungsdesign

2.1 Das Befragungskonzept

Wir behaupten, daß Weiterbildung von Führungskräften aus den verschiedensten Beweggründen stattfindet. Würde man diese Gründe in eine hierarchische Ordnung pressen, so gäbe es zwei Ebenen: zum einen die individuell und zum anderen die kollektiv motivierten Fortbildungsbestrebungen.

Auf beiden Ebenen können wird, durch ein Kontinuum verbunden, die Extrempunkte einer rein punktuellen, möglicherweise ungerichteten, spontanen Weiterbildung und auf der anderen Seite einer straff durchorganisierten (z.B. Management Development), manchmal sogar einem betriebsumfassenden Projekt (z.B. Organisationsentwicklung) zuordenbaren, geplanten Fortbildung unterscheiden.[1] Auch wenn, und vielleicht gerade weil, in der betrieblichen Realität meist nur Bruchteile wirtschaftswissenschaftlicher Konzeptionen verwirklicht werden, erscheint es trotzdem wichtig, vor dem Hintergrund an sich schlüssiger Metamodelle zu arbeiten. Sollten auch nur einzelne Module dieser Konzepte tatsächlich implementiert werden, so sind im Sinne der Fortschrittsfähigkeit eines Systems[2] trotzdem Entwicklungsmöglichkeiten in vielerlei Hinsicht gegeben. Wann immer sich eine Organisation entscheidet, diese Potentiale ganz oder auch teilweise zu aktivieren, soll das bisher Gelernte und Wahrgenommene nahtlos in den erweiterten Interessenshorizont passen.

Unser Metamodell läßt sich folgendermaßen abstecken: Wir gehen aus von der Notwendigkeit einer strategischen Unternehmensführung.[3] Der Grad der Verwirklichung dieser Manage-

---

1) Siehe auch Fleischmann (1984), S. 22 f. und S. 29 f.
2) Vgl. Kirsch, Esser und Gabele (1979), S. 133 f.
3) Vgl. Kirsch (1981), S. 290 ff.

mentphilosophie läßt speziell in mittelständischen Betrieben meist sehr zu wünschen übrig.[1] Dies läßt sich zum einen mit der mangelnden Angepaßtheit des Konzeptes an die Bedürfnisse,[2] aber auch mit einer Trägheit der mittelständischen Zielgruppe[3] in diesem Themenkomplex erklären. Blicken wir spekulativ in die Zukunft, so liegt die starke Vermutung nahe, daß bei weiterer Zunahme der Wettbewerbsintensität nur noch die mittelständischen Unternehmen einen verläßlichen Grad an Wirtschaftlichkeit erreichen werden, die zumindest rudimentär strategisch planen.[4] Eine der dem Konzept des Strategischen Managements sehr harmonisch zuordenbare Vorgehensweise der Einfühlrung eines solchen Systems ist die der Organisationsentwicklung. Man versteht darunter einen "längerfristig angelegten Entwicklungs- und Veränderungsprozeß von Organisationen und der in ihnen tätigen Menschen. Der Prozeß beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und auch praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens."[5]

Besonders hervorzuheben ist die Verbesserung der Problemlösungs- und Anpassungsfähigkeit der Organisation, indem die Mitglieder an den Problemlösungen beteiligt werden, um jene in der Folge selbst zu tragen.[6]

Die Einführung eines Strategischen Managements vor dem Hintergrund einer Organisationsentwicklung funktioniert wiederum nur, wenn der unmittelbare Problem- und Zeitdruck nicht zu hoch bzw. zu krisenhaft ist.[7]

---

1) Vgl. Kirsch und Roventa (1983), S. 399 ff.
2) Vgl. ebenda, S. 413 f.
3) Vgl. ebenda, S. 401
4) Siehe ebenda, S. 401 f. sowie Trux, Müller und Kirsch (1984), S. 495 ff.
5) Wächter (1983), S. 61
6) Vgl. Fleischmann (1984), S. 29
7) Vgl. Kirsch (1983), S. 9 f.

Das häufig zu beobachtende Konsultationsverhalten mittelständischer Unternehmen, erst bei bestehenden gravierenden Schwierigkeiten oder akuten Krisensituationen externe Hilfestellung zu suchen, verbaut in den meisten Fällen zunächst den direkten Weg zur Einführung eines Strategischen Managements.

Im Rahmen eines Spezialtrainings (auch in Form eines Beratungsprojektes), ausgelöst durch ein bestehendes Problem mit strategischer Reichweite in einem Funktionalbereich der Unternehmung, kann der verantwortliche Trainer oder Berater durch seine Hinweise ein Bewußtsein für die Bedeutung der Ursachen und die Notwendigkeit ihrer Lenkung mit Hilfe einer strategischen Unternehmensführung schaffen.

Die Maßnahme eines Weiterbildungs- oder Beratungsprojektes kann durchaus die Funktion einer "selektiven Tiefenanalyse" erfüllen, die an ihren Reibungspunkten mit der restlichen Organisationsstruktur die Wichtigkeit eines breit angelegten Projektes zur Organisationsentwicklung verdeutlicht.

Der Einsatz solch "selektiver Tiefenanalysen" kann entscheidend zur Schaffung eines Bewußtseins bezüglich der Notwendigkeit einer strategischen Unternehmensführung im Mittelstand beitragen. Thema dieser Analysen kann grundsätzlich jeder einzelne Funktionalbereich eines Unternehmens sein (z.B. Marketing, Personal).

Aufgrund seiner weitreichenden Auswirkungen auf die gesamte Organisation und wegen seines allgemein bekannt hohen Akzeptanzgrades gerade eben auch im Mittelstand haben wir das Training und die Beratung auf dem Gebiet technologischer Innovationen (= Produkt + Prozeß + Verfahrensinnovationen)[1)]

---

1) Vgl. Brose (1982), S. 18

als Fragebogenschwerpunkt für eine beispielhafte Tiefenanalyse gewählt.

Wir wollen an dieser Stelle noch einmal betonen, daß sich aus dieser Vorgehensweise kein starrer Ablaufmodus für ein Managementtraining ergibt, sondern durch die ganzheitliche Sichtweise sowohl auf Breite als auch auf Tiefe angelegte Weiterbildungskonzepte zuordenbar sind und zur Annäherung an das Idealbild der fortschrittsfähigen Organisation beitragen können.

2.2 Methodische Besonderheiten der Befragung

2.21 Fragebogenmultiplikator

Ausgehend von der mittelstandsspezifischen Problematik auf dem Gebiet zeitinensiver Umfrageaktionen (Personal-Zeitproblem, Interessendefizit) wurde eine zweigleisige Erhebungsstrategie entwickelt:

1. Der Hauptfragebogen richtete sich an die Geschäftsleitung und erfaßte:
   (A) Allgemeine Unternehmensdaten
   (B) Informationen bezüglich der Technologieberatung
   (C1) Daten zum Stand der Weiterbildung im Unternehmen
   (C2) Detaillierte Angaben zur persönlichen Weiterbildungserfahrung
2. Die Kurzfragebögen erhielten nur den letzten Teil des Hauptfragebogens. Sie waren somit sehr schnell und ohne aufwendige Datenrecherchen auszufüllen.

Die Multiplikatorfunktion entstand durch das Dateiensystem: Firmendatei (n = 103), Personendatei (n = 239) und TB-Projektdatei (n = 57).

Jeder Kurzfragebogen wurde über eine Kombination mit den Unternehmensdaten (A, B, C1) zu einem vollwertigen Hauptfragebogen erweitert. Speziell in den Kapiteln 2 und 4 des Auswertungsberichtes konnten durch diese Ausweitung der Untersuchungsgesamtheit komplexe statistische Verfahren zur Anwendung gebracht werden. Zwar sind die erreichten Signifikanzniveaus mit gewissen Einschränkungen zu betrachten (da sich unter Umständen Unternehmensdaten mehrfach in der Untersuchungsgesamtheit befinden), jedoch erhalten die Ergebnisse durch diese Maßnahme eine wesentlich repräsentativere Aussagekraft.

2.22 Soll-Ist-Abfrage

Es wurde versucht, über ein zweistufiges Vorgehen ein möglichst repräsentatives Bild der Anforderungen mittelständischer Unternehmen an Trainingsmaßnahmen zu erreichen.

Die erste Stufe stellt die Erfassung des Ist-Zustandes dar, d.h. im Rahmen dieses Erfahrungsbildes der befragten Unternehmen wird versucht, die bisher gesammelten Eidnrücke einzufangen.

Über die kritische Auseinandersetzung mit besagten Erfahrungen wird in der zweiten Stufe der Soll-Zustand erfragt. Dem Bearbeiter des Fragebogens wurde hier die Möglichkeit gegeben, gemäß seines subjektiven Empfindens Formen der Weiterbildung von Führungskräften zu taxieren. Ziel war es, die im Mittelstand existierende Erwartungshaltung gegenüber Fortbildungsmaßnahmen einzufangen und zu quantifizieren.

2.23 "Objektive" versus "subjektive" Sektoren

Die ersten drei Abschnitte des Hauptfragebogens (A, B (mit Einschränkungen) und C1) enthalten weitgehend objektive Daten der Untenehmung. Persönliche Wertungen und Anregungen sind klar auf den Teil C2 bzw. den Kurzfragebogen konzentriert. Der Vorteil hierbei ist, daß die Gefahr der Vermischung von Soll- und Ist-Zustand praktisch vermieden wird. So kam die häufig indifferente oder negative Einstellung der Führungskräfte erst in Teil C2 zum Ausdruck und hatte wenig Ausstrahlung auf den erfreulich kompletten Datensatz des Gesamtunternehmens (A, B, C1).

2.3 Die Stichprobe

2.31 Hinweise zur Auswahl der beteiligten Unternehmen

* Der "typisch mittelständische Betrieb" wurde anhand der Mitarbeiterzahl ausgewählt
* Grundgesamtheit waren alle vom RKW Bayern erfaßten Betriebe mit 50 bis 500 Mitarbeitern (ca. 90% aller Betriebe dieser Größenordnung in Bayern sind hier erfaßt)
* Zweites Auswahlkriterium war die Zugehörigkeit der Gruppe zur verarbeitenden Industrie
* Eine Zufallsstichprobe wurde in zwei Stufen gezogen:
  1. In dem nach Postleitzahlen geordneten Adressenarchiv wurden alle Registriernummern mit der Endzahl 2 und 7 herausgefiltert
  2. Die geplante Stichprobe umfaßte 600 Unternehmen. Um diese Größe zu erreichen, wurde in der zweiten Stufe jeder dritte Kandidat aus der bereits reduzierten Adressendatei entfernt.

Mit Hilfe dieses relativ aufwendigen Verfahrens wurde sichergestellt, daß die Ergebnisse der Untersuchung ein hohes Maß an Repräsentativität aufweisen.

2.32 Der Ablauf der Untersuchung (alles 1984)

* Vorarbeiten:
  - Entwurf des Fragebogens
  - Pretest
  - Entwicklung des Untersuchungs- und Auswertungsdesigns
* Die Umfrage:
  - März: Aussendung von 600 Fragebogenpaketen (je 1 GL-Fragebogen sowie 4 Kurzfragebögen)
  - April: Schriftliche Mahnaktion
  - Mai: Erste telefonische Mahnaktion (ca. 570 Firmen kontaktiert)
  - Ende Mai: ca. 300 Zweitaussendungen an Unternehmen, die das erste Paket nicht mehr finden konnten etc. (je 1 GL-Fragebogen sowie 2 Kurzfragebögen)
  - Juni: Zweite telefonische Mahnaktion (ca. 200 Firmen kontaktiert)
* Die Auswertung:
  - Juni: Entwurf des Kodierplanes
    Kodieren der Fragebögen
    Einlesen der Daten
    Aufbau von: Firmendatei, Personendatei und Technologie-Projektdatei
    Erste Häufigkeitsauszählungen
  - Juli: Aufbau des Auswertungsplanes
    Analyse der Problemwolken mittels komplexer statistischer Analyseverfahren

* Dokumentation der Ergebnisse:

- Juli: Darstellung ausgewählter Datensätze mit stichpunktartig formulierten Interpretationsansätzen in einem Zwischenbericht
- November: Projektabschlußbericht.

2.33 Das Vorgehen bei der Auswertung im Überblick

1. Die Auswertungsgesamtheit läßt sich in zwei Klassen unterteilen:
   A - die Beantworter des GL-Fragebogens
   B - die Beantworter des Kurzfragebogens.
   Bei der Codierung wurde darauf geachtet, daß die Kurzfragebögen mit den Daten und Technologieteilen ihres Unternehmens gekoppelt sind.

2. Theoretischer Hintergrund der Auswertungslogik:
   Die abgefragten Themenbereiche sind in zwei Gruppen zu klassifizieren:
   A - Technologieberatung
   B - Weiterbildung von Führungskräften.
   Zunächst wurden die einlaufenden Fragebögen in ihrer Gesamtheit einer Auswertung unterzogen. Stufenweise haben wir die Kandidaten sodann in
   - weiterbildungsbetreibend und/oder
   - Technologieberatungsempfänger

   getrennt.
   Obwohl implizit in den Fragestellungen enthalten, wurde bewußt auf das Testen von theoretisch fundierten Hypothesen verzichtet, wobei gewisse Ergebnisstrukturen sicherlich zu einer weiterführenden, theoriebeladenen Betrachtung führen könnten.

3. Getrennt nach den Abfrageblöcken (2a, 2b) ermittelten wir konkrete Maßnahmen und Vorschläge zur Optimierung des bisherigen Angebotes für Teilnehmer.

4. Eine stärkere Modifikation an den bestehenden Programmen dürfte die Formulierung von Angebotsrichtlinien für bisherige Nicht-Teilnehmer erfordern. Im Hintergrund sollte hier sicherlich der Gedanke des "New-Game" zur Wirkung kommen.

5. In einer Synthese aus den bisher getrennt ablaufenden Analyseprozessen zur Technologieberatung und zur Weiterentwicklung von Führungskräften konnten freilich noch recht schwache, aber dennoch konkrete Eckpfeiler und Daten für Programme zur Unterstützung von umfassenden Projekten (z.B. OE) entwickelt werden.

2.34 Die Auswertung

Alle Auswertungen wurden mit Hilfe des Programmsystems SPSS in der Version SPSS 8 erstellt.[1)]

Wir führten
- Häufigkeitsauszählungen
- Crosstabanalysen
- Varianzanalysen
- Regressionsanalysen
- Diskriminanzanalysen

durch.

Das jeweilige statistische Verfahren ist an den Bezeichnungen der Koeffizienten zu erkennen (im Anhang befindet sich eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens und des dazugehörigen Koeffizienten).

---

1) Vgl. Nie et al. (1980)

Literaturverzeichnis

Albach, H., Busse von Colbe, W. und Vaubel, L. (1974), Gegenwartsfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden 1974

Arndt, H.J. und Faßbender, S. (1971), Managementweiterbildung im Betrieb, Frankfurt/M. 1971

Bower, G.H. und Hilgard, E.R. (1983), Theorien des Lernens, I und II, Suttgart 1983

Brose, P. (1982), Planung, Bewertung und Kontrolle technologischer Innovationen, Berlin 1982

Dubs, R., Metzger, C., Hässler, T. und Seitz, H. (1974a), Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, 3. Aufl., Zürich 1974

Dubs, R. (1974b), Die Ausbildungseuphorie ist vorbei, in: Schweizer Handelszeitung, Nr. 39, 1974, S. 33 f.

Dubs, R. (1975), Probleme der Führungsausbildung im Bankgewerbe, in: Schuster, L. (Hrsg.), Schweizer Banken in der Welt von morgen, Bern-Stuttgart 1975, S. 337 ff.

Fleischmann, P. (1984), Prozeßorientierte Beratung im Strategischen Management, Diss. München 1984

Heidelberger, R.K. (1983), Zur Problematik der betrieblichen Weiterbildung, in: Harvard Manager, 1, 1983, S. 43-52

Humm, F.A. (1978), Die Ermittlung von Ausbildungsbedürfnissen für Führungskräfte als Grundlage von Schulungsmaßnahmen, Diessenhofen 1978

Kirsch, W. (1981), Unternehmenspolitik: Von der Zielforschung zum Strategischen Management, München 1981

Kirsch, W. (1983), Unternehmen in sich wandelnden Märkten - Situationen, Entwicklungen, Maßnahmen. Vortrag auf dem RKW-Kongreß "Rationalisieren bei begrenztem Wachstum", Frankfurt/M. 1983, unveröffentlichtes Manuskript

Kirsch, W., Bruder, W. und Gabele, E. (1976), Personalschulung, München 1976

Kirsch, W., Esser, W.-M. und Gabele, E. (1979), Das Management des geplanten Wandels von Organisationen, München 1979

Kirsch, W. und Roventa, P. (1983), Bausteine eines Strategischen Managements, München 1983

Krause, E. (1968), Amerikanische Berufsausbildung, Ratingen 1968

Lattmann, C. (1974), Die Ausbildung des Mitarbeiters als Aufgabe der Unternehmung, Bern-Stuttgart 1974

Müller, W. (1971), Kaderentwicklung und Kaderplanung, Bern 1971

Nie, N.H., Hull, J.G., Steinbrenner, K. und Bent, D.H. (1980), SPSS - Statistical Package for Social Sciences, New York 1980

Rockola, D.R. (1961), Management Development - Grundlagen und Methoden der innerbetrieblichen Förderung von Führungskräften in den USA, München 1961

Schmidtmeyer, H.-W. und Stilb, J. (1984), Problemorientierte Weiterbildung, in: Harvard Manager, II, 1984, S. 20-29

Trux, W., Müller, G. und Kirsch, W. (1984), Das Management strategischer Programme, München 1984

Ulrich, P. und Fluri, E. (1975), Management, Bern-Stuttgart 1975

Wächter, H. (1983), Organisationsentwicklung - Notwendig, aber paradox, in: Zeitschrift für Organisation, 2, 1983, S. 61-66

Willmann Institut (Hrsg., 1969), Der Lernprozeß, Freiburg i.Br. 1969

Zach, C. (1973), Weiterlernen für die Firma, in: Manager Magazin, 8, 1973, S. 72 ff.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Die Präsentation der Ergebnisse einer empirischen Befragung erfolgt üblicherweise in verschiedenen Stufen.

Nachdem die Fragen des Aufbaus und des Ablaufs einer Untersuchung weitgehend geklärt sind, arbeitet man auf zwei Ebenen weiter: Zum einen müssen die Ergebnisse ausführlich dokumentiert und kommentiert werden. Dieser Dokumentationsteil bildet die Basis für ein Kapitel, welches eine eher storyhafte Zusammenfassung der Ergebnisse enthält. Ziel ist es hierbei, die relevanten Resultate gerafft darzustellen und dem Leser zu helfen, erste Lösungsansätze zu den so definierten Problemwolken zu entwickeln. Eine solchermaßen verdichtete Kurzpräsentation hat in erster Linie den Zweck, einen unmittelbaren Eindruck in die wichtigsten Aussagen zu ermöglichen. Gleichzeitig soll sie den interessierten Leser dazu anregen, den detaillierten Dokumentationsabschnitt für tiefergehende, weniger globale Analysen heranzuziehen.

Wir haben den Dokumentationsteil aus diesem Grunde unmittelbar hinter die zusammenfassende Ergebnispräsentation geschaltet. In beiden Kapiteln ist die thematische Vorgehensweise praktisch identisch: Wir gehen aus von der Führungskräfteweiterbildung und diskutieren als zweites das Training und die Beratung auf dem Sektor technologischer Innovationen. Eine Verschmelzung beider Themengebiete stellt dann jeweils den dritten Abschnitt dar.

In die Auswertung kamen 103 Unternehmen sowie die Aussagen von 239 Führungskräften. Der Abschnitt über Training und Beratung auf dem Gebiet technologicher Innovationen (TB) basiert auf den detaillierten Angaben über 57 TB-Projekte.

Der Untersuchung lag eine Zufallsstichprobe, gezogen aus ca. 90% der Adressen der verarbeitenden Industrie (inklusive Bauindustrie) in Bayern mit zwischen 50 und 500 Mitarbeitern zugrunde. Aufgrund der Verteilung der antwortenden Betriebe auf Branchen, Größenklassen etc. und vor allem wegen der Art der Stichprobenermittlung kann die vorliegende Untersuchung als weitgehend repräsentativ für die in Frage stehende Grundgesamtheit in Bayern angesehen werden.

3.1 Weiterbildung (WB) von Führungskräften

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gibt es zwei Klassen von weiterbildungsaktiven bzw. -passiven Gruppen.

Zum einen handelt es sich um die Unternehmen, zum anderen um die dort beschäftigten Führungskräfte.

3.11 Zielgruppendefinition (siehe auch Punkt 4.11)

Es bietet sich an, die WB-aktiven von den WB-abstinenten Gruppen abzugrenzen.

65% der befragten Betriebe bieten unternehmensinterne bzw. -externe Managementfortbildungsmöglichkeiten an. 58% der uns antwortenden Führungskräfte haben sich in den vergangenen 12 Monaten tatsächlich weitergebildet. Für den Großteil der WB-aktiven Firmen gilt: Sie wurden gegründet nach 1900 und bewegen sich im Bereich von 250 - 300 Mio. Umsatz bzw. Mitarbeitern. Sie gehören zu zwei Dritteln dem Sektor der Verbrauchs- bzw. Investitionsgüterindustrie an.

Besonders WB-inaktiv sind Unternehmen, die vor der Jahrhundertwende gegründet wurden und sich in einer Größenordnung von 120 Mio. Umsatz bzw. Mitarbeitern bewegen. Es besteht also ein direkter Zusammenhang zwischen Unternehmensgröße (Mitarbeiter bzw. Umsatz) und dem Angebot zum Managementtraining.

Erheblich abgeschwächt gilt dies auch für die WB-Aktivitäten der Führungskräfte selber.

Eine wesentlich wichtigere Rolle spielt hier aber die Beschäftigungsdauer bzw. die Verweildauer auf der gleichen Position. Je jünger bzw. (positions-)mobiler die jeweilige

Führungskraft ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie persönlich WB betreibt. Bei Beschäftigungszeiträumen von über 20 - 25 Jahren sinkt die WB Bereitschaft praktisch gegen Null.

3.12 **Rahmenbedingungen** (vgl. Punkt 4.12 und Punkt 4.13)

In 74% der Fälle entscheiden die Führungskräfte selbst über eine Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Begründbar ist dies zum einen durch hohes Eigeninteresse, zum anderen existieren nur in 20% der Unternehmen Planungskonzepte zur Weiterbildung des Managements.

Je besser die Ertragslage des Betriebes, desto mehr Kontrolle wird sowohl bei der Auswahl der Veranstaltungen als auch in bezug auf die tatsächliche Umsetzbarkeit der Ergebnisse von Seiten der Geschäftsleitung ausgeübt. Grundsätzlich kontrollieren im Durchschnitt 40% der WB-aktiven Unternehmen längerfristig den Lernerfolg der Teilnehmer. Dies geschieht sehr häufig ungerichtet durch Beobachtung oder in Gesprächen. Die Veranstalter prüfen den Lernerfolg entweder über Fragebögen oder Problemlösungsfälle.

Die Schulbildung der Teilnehmer liegt meist auf unterer oder mittlerer Ebene, der Großteil hat eine qualifizierte, praxisbezogene berufliche Ausbildung (Meister etc.). Eine Geschäftsleitung mit derartigem Ausbildungsstand fördert WB-Bestrebungen im eigenen Unternehmen am aktivsten.

Die WB-aktiven Führungskräfte verbingen meist fünf bis maximal zehn Tage pro Jahr in Fortbildungsseminaren. Der Besuch erstreckt sich in über der Hälfte der Fälle auf <u>eine</u> Veranstaltung und geht normalerweise nicht über fünf Veranstaltungen hinaus.

In mehr als 75% der Fälle liegt jährlich pro Führungskraft der Eigenaufwand bei unter DM 1.000,--, der Unternehmensaufwand bei unter DM 3.000,--. Pro Unternehmen werden maximal DM 40.000,-- pro Jahr für Weiterbildung von Führungskräften investiert - meist liegt der Betrag aber deutlich unter DM 15.000,--. Grundsätzlich gilt, daß, je höher die Zahl der Mitarbeiter, der Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter die Gesamtzahl der Angestellten und der Umsatz sind, desto höher steigt der absolute WB-Aufwand. Aber auch der Pro-Kopf-Aufwand seitens des Unternehmens steigt bei höheren Mitarbeiterzahlen.

Einer gesteigerten WB-Aktivität abträglich sind ein hoher Arbeiteranteil im Betrieb, eine lange Beschäftigungsdauer der Führungskräfte bzw. eine hohe Verweildauer auf der gleichen Position sowie generell ein veraltetes Managementteam. Führungskräfte mit Lehrabschluß, aber auch mit Hochschulstudium, bilden sich weit weniger fort als Meisterberufe oder ähnliche gehobene Praxisausbildungen.

Auffällig aktiv sind Investitionsgüter- sowie Nahrungs- und Genußmittelindustrie, enttäuschend passiv dagegen verhält sich die Verbrauchsgüterindustrie.

3.13 **Aufbau und Ablauf** (vgl. Punkt 4.14 bis 4.19)

Wir wenden uns nun der Beurteilung bisher besuchter Veranstaltungen sowie der Auswertung der erhaltenen Anregungen zu. Grundsätzlich sind 52% der Führungskräfte bereit, kurzfristig an einer Veranstaltung mit entsprechendem Thema teilzunehmen. Bereichsbezogene Managementfragen werden den das ganze Unternehmen betreffenden Trainingsmaßnahmen klar vorgezogen. Ein weiteres Interessensgebiet stellt die Weiterentwicklung persönlicher Fähigkeiten dar.

Am häufigsten entscheiden die Führungskräfte mit mittlerer Reife für eine WB-Teilnahme.

Themenkreise

Der Titel eines Seminars ist meist der erste und in vielen Fällen auch entscheidende Eindruck, den eine Fortbildungsmaßnahme, wenn sie angeboten wird, hervorruft.

Etwa zu gleichen Teilen wendete man sich bisher organisationsumfassenden (Unternehmensführung, Organisation-Personal) wie auch tiefenanalytischen, bereichsbezogenen Themen zu (Marketing, Finanzen). Die punktuellsten kurzfristigen Maßnahmen sind Veranstaltungen aus dem Finanzbereich, die drei weiteren, oben erwähnten Themengebiete führen zu meist längerfristigen Besuchsreihen.

Gesteigertes Teilnahmeinteresse an WB-Veranstaltungen (besonders zur Unternehmensführung) ergibt sich aus hohen Mitarbeiterzahlen, einem steigenden Anteil kaufmännischer Mitarbeiter sowie gehobenen Umsatzzahlen. Negativ wirkt sich ein hohes Alter des jeweiligen Unternehmens aus.

Veranstalter (vgl. Punkt 4.15)

Vor einer Teilnahmeentscheidung steht in der Regel immer eine entsprechende Informationsphase.

In über zwei Dritteln der Fälle werden hierfür die IHK, das RKW, gefolgt von den Fachverbänden, zu Rate gezogen. Eigene Anfragen, Kontakte udn Empfehlungen sowie Unternehmensberater werden von weniger als 30% der befragten Unternehmen als Informationsquelle genützt.

In der Durchführung und damit in der wirtschaftlich relevanten Phase erhalten externe Trainer und die Fachverbände

klar bevorzugt den Zuschlag vor RKW und IHK. Selbstorganisierte Seminare spielen praktisch keine Rolle.

Technologieinteressierte bzw. hochtechnisierte Unternehmen halten sich vornehmlich an externe Trainer sowie Fachverbände. Bemerkenswert ist auch, daß besonders das RKW eine hohe Affinität zu wirtschaftlich erfolgreichen Unternehmen besitzt.

Weiterbildungsmethoden (vgl. Punkt 4.16)

a. individuelle Methoden

Typisch für die individuelle Fortbildung ist, daß sie nicht in Gruppen und zum Teil ohne jede unternehmensexterne Unterstützung ablaufen kann.

Am häufigsten finden 'Selbststudium' und 'Zuweisung bestimmter Aufgaben' und in der Folge 'Erfahrungsaustausch' bzw. 'Stellvertretereinsatz' als individuelle WB-Methoden Anwenldung. Die größte Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand besteht beim Erfahrungsaustausch und dem programmierten Lernen. Dieser von uns als Wunsch nach mehr Angebot interpretierte Trend gilt, zwar etwa abgeschwächt, aber trotzdem deutlich erkennbar für alle zur Diskussion stehenden arbeitsplatzgebundenen, individuellen Fortbildungsmaßnahmen (Job Rotation, Aufgabenzuweisung, Stellvertretereinsatz, Berater schult am Arbeitsplatz).

b. Gruppenschulungsmethoden

Voraussetzung für die Management-Fortbildung in Gruppen ist die Bereitstellung eines Trainers, der entweder in dominierender (z.B. Referat) oder eher auf zurückhaltende, moderierende Art und Weise (z.B. Planspiel) für die Durchführung der entsprechenden Maßnahmen weitgehend verantwortlich ist.

Am häufigsten werden bislang die Vortragstechnik, Referate mit Gruppendiskussionen und Arbeitskreise eingesetzt.

Auf der Wunschliste der Befragten stehen zwar zum einen die Arbeitskreise, aber auch Fallstudien-Seminare und Referate mit Falldiskussionen an oberster Stelle. Bei diesen drei Methoden klafft auch die Soll-Ist-Vergleichslücke am größten, d.h. die befragten Führungskräfte wünschen klar den verstärkten Einsatz aktiver Lehrmethoden.

Für die passiven Methoden (Teilnehmer ist inaktiv) sprechen sich vor allem Führungskräfte in fortgeschrittenem Alter bzw. mit hoher Beschäftigungsdauer aus. Eine Gegenbewegung (contrapassiv) ergibt sich bei steigender Zahl leitender Angestellter pro Unternehmen und wachsendem Anteil kaufmännischer Mitarbeiter.

Unterrichtshilfen (vgl. Punkt 4.17)

Wir verstehen darunter praktisch alle Hilfsmittel, die ein Trainer heranziehen kann, um seine Weiterbildungstätigkeit zu unterstützen.

Bislang werden, in Reihenfolge ihrer Nennung, der Overhead-Projektor, spezielle Arbeitsunterlagen, entsprechende Bücher sowie das Flip-Chart am häufigsten benutzt. Mit zwei Einschränkungen werden diese Unterrichtshilfen auch positiv eingeschätzt:

1. Bücher werden in ihrer bisherigen Einsatzform weitgehend abgelehnt
2. "Moderne" Unterrichtshilfen, wie z.B. Video, Pinnwände etc. werden zu selten eingesetzt.

Das bedeutet, die Befragten wünschen sich von den Veranstaltern mehr Mut zu neuen Wegen und ein scharf auf die Bedürfnisse zugeschnittenes Unterrichtskonzept.

Flankierende Maßnahmen (vgl. Punkt 4.18)

Diese den jeweiligen WB-Bemühungen vor- und/oder nachgeschalteten Maßnahmen sollen helfen, den Erfolg entscheidend mitabzusichern.

Verteilt auf vorher und nachher sowie abgestimmt auf den Veranstaltungstyp besteht die klare Forderung nach einem qualifizierten Angebot von Textmaterial sowie einer detaillierten stofflichen und zeitlichen Dokumentation des gesamten Seminars.

Für die Erfassung des betriebsbezogenen WB-Bedarfs gibt es verschiedendste Vorgehensweisen. TB-aktive Weiterbildungsbetreiber lassen sich am liebsten von den Verbänden bzw. inldividuell von neutraler Seite über zukünftige Fortbildungsveranstaltungen beraten. TB-passive Weiterbildungsbetreiber bevorzugen demgegenüber eine weitgehend anonyme, individuelle WB-Checkliste.

3.2 Training und Beratung zu technologischen Innovationen (vgl. Punkt 4.2)

Wir gehen aus von einer engen Verflechtung der rein sachbezogenen Technologieprobleme mit zentralen Fragen der Unternehmensführung. Unsere Untersuchung stützt sich auf 57 TB-Projekte, die innerhalb 26% der befragten Unternehmen durchgeführt wurden.

Die höchste TB-Quote fand sich in der Unternehmensgrößenklasse von 100 - 200 Mitarbeitern und nur einer Geschäftsleitung, die untere bis mittlere Schulabschlüsse sowie eine praxisbezogene, höherqualifizierende Berufsausbildung (Meister etc.) besitzt.

3.21 Erfahrungsbild

Rahmenbedingungen (vgl. Punkt 4.21 bis 4.23)

Als Informationsquelle für TB-Projekte dienen zuallererst Fachverbände, es folgen RKW und IHK und zuletzt die freien Berater. Die Reihenfolge ändert sich drastisch, wenn wir die TB-durchführenden Institutionen betrachten. Hier führen nämlich die freien Berater klar vor den Fachverbänden und allen anderen Anbietern.

Zu über 50% kam bei den untersuchten Veranstaltungen das Thema aus dem Bereich Technik-Produktion, zu etwa einem Viertel lautete der Schwerpunkt 'Neue Technologien in Büro und Verwaltung' und der Rest setzt sich aus verschiedensten, schwer gruppierbaren Einzelthemen zusammen.

30% der Projekte waren kürzer als 5 Tage, 50% dauerten weniger als 10 Tage und in über 70% der Fälle endete das Projekt nach spätestens 20 Tagen.

Beurteilungen

Wir ließen die Unternehmen vier verschiedene Einschätzungen durchführen:

A. Bedeutung für die Leistungsfähigkeit des Unternehmens

In über 80% der Fälle war man entweder zufrieden oder hatte einen noch wesentlich positiveren Eindruck. Wichtige Faktoren sind hier die Mitarbeiterstärke bzw. die Umsatzgröße. Grundsätzlich gilt: Je kleiner, desto positiver wird beurteilt.

B. Aktualität der präsentierten Inhalte

Hier zeigte man sich in 75% der Fälle mindestens zufrieden. Je höher die technische Ausstattung des Betriebes lag, desto relevantere Inhalte wurden gewählt.

C. Qualität der Durchführung

Auch hier wurde mehrheitlich gut beurteilt (speziell bei Grundstoff-, Produktionsgüter-, Investitionsgüter- und Verbrauchsgüterindustrie). Zufrieden war man vor allem mit RKW, IHK, der Wissenschaft und den freien Beratern. Negativer wurden die Fachverbände als durchführende Institutionen beurteilt.

D. Die Umsetzbarkeit der Ergebnisse in den betrieblichen Alltag stellt noch die größte Schwierigkeit dar. In 40% der Fälle wurde zu diesem Punkt negativ geurteilt. Die wichtigsten Gründe hierfür folgen im Anschluß.

Gründe für ein Scheitern

Wird ein TB-Projekt zum Mißerfolg, gibt es in der Regel dafür entweder Gründe, die auf Seiten des Beraters oder innerhalb des Unternehmens liegen.

In den meisten der Fälle sahen die Befragten die Gründe nicht beim TB-verantwortlichen Institut bzw. Berater. Wenn, dann lag der Scheiterungsgrund in der mangelnden fachlichen und kommunikativen Kompetenz.

und der überwiegenden Mehrheit der Fälle sah man
- finanzielle Gründe (→ knappes Zeitbudget)
- Fehleinschätzung der Dringlichkeit
  (→ Widerstand der Betroffenen)
  (→ für nicht notwendig erachtet)
- mangelhaftes Unternehmenskonzept
- Schwächen in der technologischen Konzeption (intern/extern)

als die tatsächlichen Schwachpunkte des Projektes an. Obgleich dies naheliegen würde, dürfen wir die Verantwortung für ein Scheitern der TB-Projekte nicht bei den Unternehmen lassen. Es gilt, in Zukunft durch staatliche Institutionen, Fachvereinigungen oder sonstige Stellen den mittelständischen Betrieben gerade hier zu helfen. Für die TB-Veranstalter muß es eine Herausforderung sein, diese Schwachstellen in ihren Programmen zu berücksichtigen.

3.22 **Entwicklungsansätze** (vgl. Punkt 4.24)

Die Ansätze zur TB sind vielschichtig und praktisch kaum generalisierbar. Wir können die folgenden Antworten nur als Signale auffassen, die in jedes Konzept individuell eingepaßt werden müssen.

Themen

Klar führend sind hier die verschiedenen Gebiete des EDV-Einsatzes. Es folgt der Themenbereich, welcher sehr individuell ausgeprägte Spezialbereiche erfaßt. An dritter Stelle liegt der TB-Komplex, der sich mit Fragen der Fertigung (Planung und Ablauf) auseinandersetzt. Es folgt, mit ebenfalls positiven Beurteilungsstufen, der Bereich 'Entwicklung und Konstruktion'. Sucht man die Verbindung zum Managementtraining, so gilt generell, daß sich mit Fragen der EDV als auch, mit Abstrichen, durch das Gebiet 'Entwicklung und Konstruktion' (z.B. Produktentwicklung) Integrationsmöglichkeiten von WB und TB anbieten.

Sonstiges

Extern gesteuerte, finanziell für das jeweilige Unternehmen erschwingliche TB-Impulse könnten als Einstiegshilfen dienen. In erster Linie besteht bei den befragten Unternehmen ein Interesse an Informationen zu branchenspezifischen, technologischen Trends und an Beratungen zur Diversifikation. Die konkrete Vermittlung von Verfahren bzw. Kooperation beurteilt man als weit unwichtiger.

Zu den TB-flankierenden Maßnahmen lassen sich sicherlich mit Einschränkungen die in Punkt 3.13 gemachten Aussagen verwenden.

3.3 Das ACD-Modell

3.31 Gruppenbildung

Im folgenden wurde der Versuch unternommen, beide Themenschwerpunkte der Befragung derart zu verschmelzen, daß sich konkrete Zielgruppen für TB und/oder WB-Maßnahmen definieren lassen. Für die vorangehenden separaten Analysen hatten wir den Kreis der befragten Unternehmen in die jeweils aktiven und passiven Gruppen eingeteilt. Wir legten nun beide Untergruppen matrixähnlich übereinander und erhielten vier Ausprägungen:

		Weiterbildung	
		ja	nein
Technologie-training und -beratung	ja	A	B
	nein	C	D

Die Verteilung der beteiligten Unternehmen bzw. Führungskräfte lautet:

	Firmen	Führungskräfte
Gruppe A	23%	25%
Gruppe B	3%	4%
Gruppe C	41%	45%
Gruppe D	33%	26%
	n = 103	n = 239

Gruppentyp B repräsentiert die Unternehmen mit TB-Aktivitäten, aber ohne WB-Angebot. Es war vorhersehbar, daß diese Gruppe die kleinste sein würde. Aufgrund der geringen Belegung von B entschieden wir uns, im weiteren Verlauf nur noch die Gruppen A,C,D schwerpunktmäßig zu analysieren.

3.3.2 Abgrenzung

Im folgenden grenzen wir die Gruppen anhand von Kriterien, wie z.B. Mobilität und Schul- und Berufsausbildung der Führungskräfte, näher ab. Für eine Detailcharakterisierung bzw. die Eingrenzung der entsprechenden Eintrittsbarrieren und Erfolgsfaktoren für ein WB-/TB-Angebot an die einzelnen Gruppen verweisen wir auf auf Abschnitt 4.32.

Führungskräfte im Mittelstand zeichnen sich durch eine starke Bindung an "ihr" Unternehmen aus. Die durchschnittliche Verweildauer liegt zwischen 10 (C) und 16 Jahren (A, D). Dieses durchaus positive Faktum wird eingeschränkt durch die niedrige Mobilität der Manager innerhalb der

Betriebe. So saßen die Führungskräfte im Durchschnitt entweder zu 53% (A, C) oder sogar zu 67%! (D) des Zeitraumes ihrer Firmenzugehörigkeit auf der Position, die sie im Augenblick innehaben.

Bei den Schul- und Berufsabschlüssen zeigt sich ein interessantes Bild:

Liegt bei A der Schwerpunkt eindeutig auf unteren und mittleren Schulabschlüssen und qualifizierten, praxisbezogenen Berufsausbildungen (Lehre, Meister etc.), so finden wir bei C ein hohes Maß an gehobenen Schulabschlüssen (Abitur bzw. Fachabitur) und demzufolge auch viele akademische Titel vor. Wir könnten damit die typische Führungskraft von A fast als den 'handwerklichen Praktikertyp' und von Typ C als den 'akademischen Forschertyp' bezeichnen. Dies hätte für alle TB-/WB-Maßnahmen eindeutige Auswirkungen.

Der bei A und C jeweils so homogene Ausbildungsstand liegt bei Gruppe D nicht vor.

Dort treffen 'Praktiker' und 'Akademiker' in kleinem Kreise (meist nicht mehr als 4 Führungskräfte, im Gegensatz zu durchschnittlich 5 bis 6 bei A und C) aufeinander und erzeugen offensichtlich kein für TB/WB sehr fruchtbares Klima.

4. Dokumentation der Untersuchung

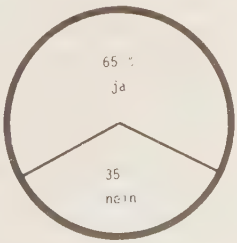
4.1 Weiterbildung (WB)

4.11 Eingrenzung weiterbildungsbetreibender Unternehmen und Führungskräfte

Führungskräftetraining ist eine unternehmenspolitische Aufgabe ersten Ranges. Das Angebot zur Teilnahme an diesen Veranstaltungen durch das Unternehmen stellt zwar in der Regel keine direkte Verpflichtung für das jeweilige Mitglied des Führungskreises dar, es spiegelt aber dennoch die Erwartung eines gewissen Commitments von Seiten der Geschäftsleitung wieder. In unserer Erhebung bestand solch ein Angebot bei fast zwei Dritteln der Unternehmen (Abb. 1/4.1.1). Die Verbrauchs- und Investitionsgüterindustrie repräsentiert etwa zwei Drittel der WB-anbietenden Betriebe, gefolgt zu gleichen Teilen von Grundstoff- und Produktiongütern und der Bauindustrie (Abb. 1/4.1.1). Den größten Anteil stellt die Gruppe der zwischen 1900 und 1945 gegründeten Firmen dar, gefolgt von der "Wirtschaftswundergeneration" (1945-65). Der relativ geringe Anteil junger Betriebe (1966 und jünger) täuscht auf den ersten Blick, wenn man berücksichtigt, daß sie nur 15% der Untersuchungsgesamtheit stellen (Anhang 1, Abb. 2).

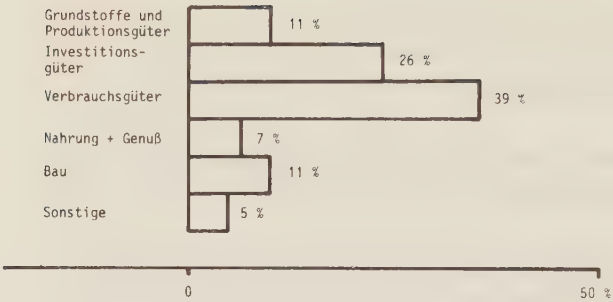
Auf der Gegenseite, den Unternehmen ohne WB-Angebot, fällt im Gegensatz dazu der hohe Anteil an Altfirmen eklatant ins Auge.

Abbildung 1/4.1.1 :

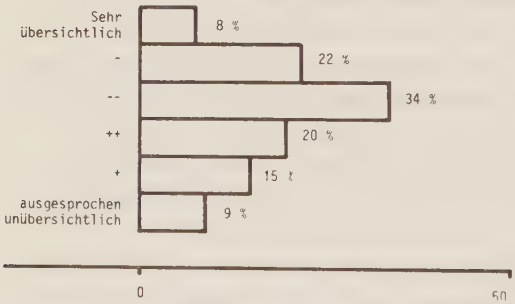


W16 Weiterbildungsmöglichkeiten (intern/extern) für Führungskräfte von Seiten des Unternehmens (1981 - 1983):

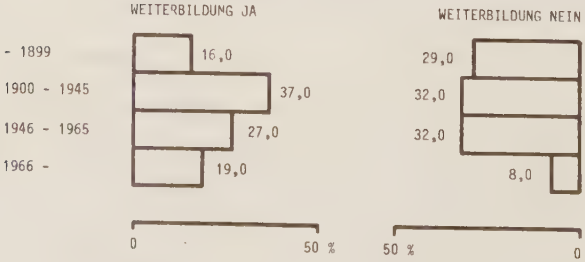
A2 Branche



P1 Übersichtlichkeit des Angebots an Führungskräftetraining



A1 U2 Gründungsjahr



Die Abbildung 2 und 3/4.1.1 teilen die Befragten in zwei nahezu identische Mitarbeiter- bzw. Umsatzgruppen. Die WB-Anbieter scharen sich um die Größenordnung 250-300 (Mio. Umsatz bzw. Mitarbeiter), die Gegengruppe ist um die Zahl 120 (Mio. Umsatz bzw. Mitarbeiter) konzentriert. Die hohe Signifikanz der Variablen 1 - 5 in Abb. 4/4.1.1

A5 M1 MITARBEITER 1981

A5 M2 MITARBEITER 1982

A5 M3 MITARBEITER 1983

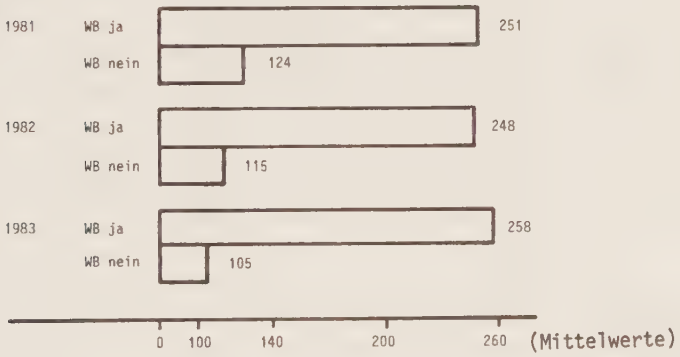


Abbildung 2/4.1.1

A6 U1 UMSATZ 1981

A6 U2 UMSATZ 1982

A6 U3 UMSATZ 1983

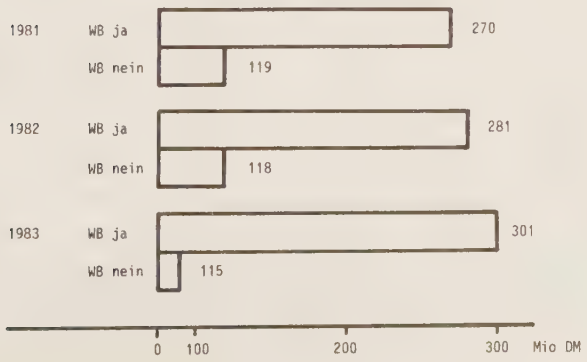


Abbildung 3/4.1.1

wird dadurch noch unterstrichen. Mit steigenden Mitarbeiterzahlen wachsen fast linear auch die WB-Möglichkeiten, wobei Firmen mit 200-499 Beschäftigten zu über 90% dieses Angebot bereits machen.

1*	Weiterbildung ja/nein (W16)	Mitarbeiter 83 (A5 M3)	C = .33 ***
2		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .44 ***
3		Angestellte leitend (A9 A2)	C = .35 ***
4		Arbeiter (A9 A3)	C = .32 ***
5		Vorarbeiter (A9 A4)	C = .37 ***
6*	Weiterbildungsaufwand ø 81 - 83 (W20) (W16 = ja)	Branche (A2)	ETA=.51 **
7		ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = .26 **
8		Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .35 ***
9		ø Umsatz 81 - 83 (A6 U)	R = .47 ***
10		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .32 ***
11	Weiterbildungsaufwand pro 10 Mitarbeiter (W20 : A5 M) x 10) (W16 = ja)	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = .28 **

1* WEITERBILDUNGSMOGLICHKEITEN 81 - 83 (nein 35 % / ja 65 %)

Mitarbeiter 83	- 49	50 - 99	100 - 199	200 -499	500 -
ja (in %)	45.5	51.9	61.8	92 3	91.7

6* WEITERBILDUNGSAUFWAND

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe	- 11815
2. Investitionsguter	19472
3. Verbrauchsguter	- 13968
4. Nahrung und Genuß	46428
5. Bau	- 12672
6. Sonstige	3128
Grand Mean	25872

Abbildung 4/4.1.1

Unabhängig von der WB-Haltung ihrer Unternehmen haben 58% der befragten Führungskräfte in den vergangenen 12 Monaten auf individueller bzw. kollektiver Basis Weiterbildung betrieben. Konzentriert um den Mittelwert von ca. 3 (1-6 war möglich), mit einer leicht positiven Tendenz, stellt sich die Beurteilung der Übersichtlichkeit des Angebotes an WB-Veranstaltungen von Seiten der einzelnen Führungskräfte dar (Abb.5 /4.1.1). Der enge Zusammenhang zwischen dem Gründungsjahr des jeweiligen Unternehmens und WB wird auf der persönlichen Ebene bestätigt (Abb. 5/4.1.1). Bedingt gilt dies auch für die Beziehung der Zahl der Beschäftigten, besonders die der Angesteltlen und WB. Hier zeigt sich, daß selbst bei einer geringen Anzahl von Angestellten im Betrieb in der Regel mehr als die Hälfte sich persönlich fortbilden. Je länger die jeweilige Führungskraft in einem Unternehmen beschäftigt ist bzw. die gleiche Position innehat, desto geringer werden die WB-Bestrebungen. Besonders bei einer Dauer von mehr als 20-25 Jahren setzt offensichtlich eine große WB-Müdigkeit ein (alles Abb. 5/4.1.1).

Relevante Variablen zu 4.1.1

* Unternehmensalter
* Mitarbeiter- bzw. Angestelltenzahl
* Umsatz
* Beschäftigungsdauer
* Verweildauer auf gleicher Position

Abbildung 5/4.1.1

P2 PERSÖNLICH (WÄHREND DER LETZTEN 12 MONATE) FÜHRUNGSKRÄFTE-WEITERBILDUNG BETRIEBEN?

1	Persönliche Weiterbildung ja/nein (P2)	Gründungsjahr (A1 U2)	C = .28 ***
2		Anteil techn. Ausstatt. (A4)	C = .24 ***
3		Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	C = .21 **
4		Ertrag (A7)	C = .29 ***
5*		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .33 ***
6		Vorarbeiter (A9 A4)	C = .31 ***
7*		Beschäftigt seit (P11)	C = .28 ***
8		Position seit (P12)	C = .28 ***

5* PERSÖNLICHE WEITERBILDUNG (nein 32 % / ja 68 %)

Angestellte gesamt	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 49	50 - 99	100 -249	250 -
ja (in %)	62.5	42.1	64.0	25.0	78.6	78.2	72.2	71.4	90.5

7* PERSÖNLICHE WEITERBILDUNG

Beschäftigt seit (in Jahren)	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 34	35 -
ja (in %)	60.9	65.8	65.2	70.6	66.7	38.7	22.2

4.12 Entscheidungsrahmen zur Teilnahme

Etwa drei Viertel der befragten Führungskräfte können selbst bestimmen, ob sie im Rahmen ihrer betrieblichen Tätigkeit an einem Managementtraining in jedweder Form teilnehmen dürfen (Abb. 1/4.1.2). Bei genauerem Hinsehen deutet sich an, daß, je besser die Ertragslage im Unternehmen ist, desto weniger Selbstbestimmungsrecht bezüglich WB bei den jeweiligen Führungskräften liegt (Abb. 2/4.1.2). Logisch ins Bild der Weiterbildung im Mittelstand paßt hier, daß bei nur gut 20% der befragten Unternehmen ein Planungskonzept für die Fortbildung des Managements existiert (Abb. 3/4.1.2). 60% davon planen ein Jahr im voraus, ein Viertel sogar bis zu drei Jahren (Abb. 4/4.1.2).

Abbildung 1/4.1.2

A8 E ENTSCHEIDUNGSHOHEIT ÜBER TEILNAHME AN WB

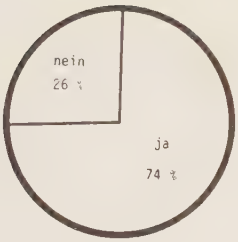


Abbildung 2/4.1.2

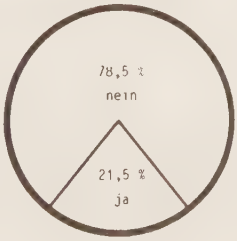
1*	Entscheidung zur Weiterbildung (W18 E2)	Ertrag im Branchenvergleich (A7)	C = .34 *

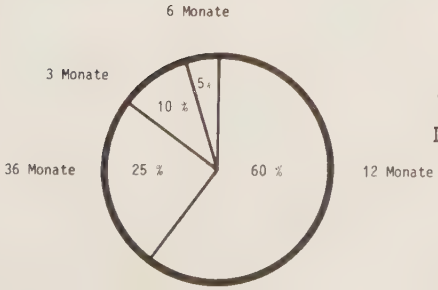
1* ENTSCHEIDUNG ZUR WEITERBILDUNG (nein 49 % / ja 51 %)

Ertrag im Branchenvergleich	sehr gut	-	--	++	+	sehr schlecht
ja (in %)	0	21.4	46.2	68.8	75.0	66.7

W17 A UNTERNEHMENSINTERNES PLANUNGSKONZEPT ZUM FÜHRUNGSKRÄFTETRAINING:

Abbildung 3/4.1.2





W17 B ZEITLICHER RAHMEN DES PLANUNGSKONZEPTES:

Abbildung 4/4.1.2

An erster Stelle der Gründe für eine WB-Teilnahme, noch vor der betrieblich geplanten WB, steht aber trotzdem deutlich ein Eigeninteresse der jeweiligen Führungskräfte. Es erstaunt nicht, daß weitreichende betriebliche Umschichtungsprozesse, wie der einer Organisationsentwicklung (OE), abgeschlagen an letzter Stelle zu finden ist (Abb. 5/4.1.2). Interessant ist, daß die Nahrungs- und Genußmittelindustrie, die Investitionsgüterindustrie und die "Sonstige Industriebereiche" wesentlich häufiger in allen drei WB-Formen vertreten sind als die Verbrauchsgüterindustrie. Auch fällt auf, daß niedere Schulbildungsstufen häufiger in Weiterbildungsprogrammen vertreten sind als die höheren.

P3 AUSLÖSER FÜR DIE WEITERBILDUNGSAKTIVITÄTEN

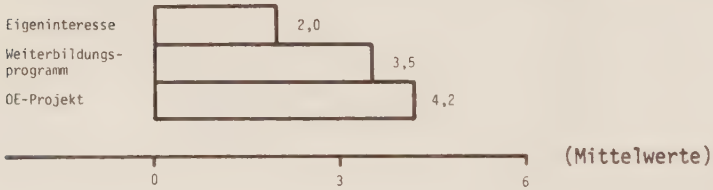


Abbildung 5/4.1.2

Die Beschäftigungsdauer und ganz besonders das Halten einer bestimmten Position korrelieren in allen drei WB-Stufen hochsignifikant mit einer abnehmenden Teilnahmebereitschaft (alle Abb. 6/4.1.2).

1*	Eigeninteresse (P3 C1)	Branche (A2)	ETA=.29 **
2		Beschäftigt seit (P11)	R = .20 ***
3		Position seit (P12)	R = .20 ***
4*	Weiterbildungsprogramm (P3 C2)	Branche (A2)	ETA=.37 ***
5*		Schulbildung (A8 S)	ETA=.40 ***
6		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.41 **
7		Position seit (P12)	R = .29 ***
8	OE-Projekt (P3 C3)	Gründungsjahr (A1 U2)	R = .21 **
9*		Branche (A2)	ETA=.36 **
10		Position seit (P12)	R = .29 ***

4* WEITERBILDUNGSPROGRAMM / 9* OE-PROJEKT

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.guter	1.5 / 1.1
2. Investitionsgüter	- .7 / - .4
3. Verbrauchsgüter	.4 / .3
4. Nahrung und Genuß	- .7 / - .9
5. Bau	.2 / .2
6. Sonstige	- 1.5 / - 2.2
Grand Mean	3.5 / 4.2

5* WEITERBILDUNGSPROGRAMM

Schulbildung (letzter Abschluß)	Abweichungen
1. Volksschule/Hauptschule	- .8
2. Mittlere Reife	- .5
3. Fachhochschule	- .6
4. Abitur	.6
5. Keine Antwort	1.2
Grand Mean	3.5

1* EIGENINTERESSE

Branche	Abweich
1. Grundstoffe/Prod.guter	- .3
2. Investitionsguter	- .2
3. Verbrauchsguter	.4
4. Nahrung und Genuß	- .6
5. Bau	- .3
6. Sonstige	- .4
Grand Mean	2 0

Abbildung 6/4.1.2

Kontrolliert wird der Erfolg von WB-Maßnahmen langfristig nur bei 40% aller WB-anbietenden Unternehmen. Interessanterweise liegt der Anteil der langfristigen betrieblichen Erfolgsmessung bei den tatsächlich WB-treibenden Führungskräften bei über 50%. Dies deutet darauf hin, daß langfristige Erfolgsmessung in direktem Zusammenhang mit persönlich betriebener Weiterbildung steht (Abb. 7/4.1.2). Es zeigt sich außerdem, daß bei einer guten, eher positiven Ertragslage häufiger kontrolliert wird als bei deutlich negativem Geschäftserfolg. Die langfristige Erfolgsmessung ist weitgehend unabhängig von der Zahl der beschäftigten Angestellten (Abb. 8/4.1.2).

P8 LANGFRIST - ERFOLGSMESSUNG VON WB - MASSNAHMEN:

Datei WB ja/nein

Datei PWB ja

Abbildung 7/4.1.2

Dabei wird von Seiten der Unternehmer meist die unmittelbare Anwendung des Gelernten bzw. die Lösung eines konkreten Problems als Beweis des Lernerfolges erwartet. Direkte Lernkontrolle erfolgt am häufigsten in Form eines Gesprächs oder durch Beobachtung. Die WB-Veranstalter prüfen den Lernerfolg am liebsten über Fragebögen bzw. durch die Bearbeitung eines Problemfalles. Ebenso wie die Unternehmen neigen sie auch oft dazu, den Erfolg des Lernprozesses im Rahmen des (Unterrichts-)Gesprächs bzw. reiner Beobachtung zu testen (alles Abb. 9/4.1.2).

Datei PWB ja

1*	Langfristige Erfolgs-messung (P8)	Ertrag (A7)	C = .29 ***
2*		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .36 ***

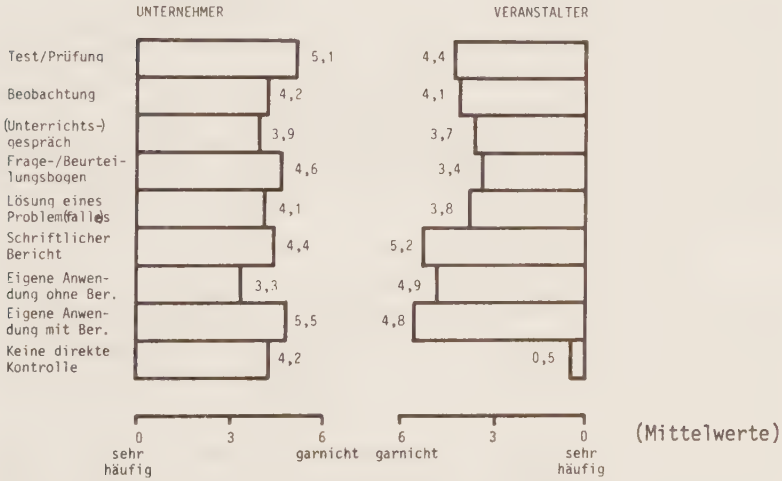
1* LANGFRISTIGE ERFOLGSMESSUNG (nein 48 % / ja 52 %)

Ertrag im Branchenvergleich	sehr gut	-	--	++	+	sehr schlecht
ja (in %)	0	60.0	42.3	69.0	22.2	25.0

2* LANGFRISTIGE ERFOLGSMESSUNG (Nein 48.6 %/ja 51.4 %)

Angestellte gesamt	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 49	50 - 99	100 - 249	250 -
ja (in %)	0	57.1	69.2	50.0	9.1	55.0	50.0	73.7	52.9

Abbildung 8/4.1.2



(Mittelwerte)

Abbildung 9/4.1.2

Variable zu 4.1.2

* Ertragslage
* Branche
* Beschäftigungsdauer
* Position
* Schulbildung

4.13 Zeitlicher und finanzieller Aufwand

Ausgehend von Situationsbeschreibungen mittelständischer Führungskräfte in der Literatur überrascht es nicht, daß bei etwa der Hälfte der WB-Betreibenden ein einmaliger Seminarbesuch pro Jahr die Regel ist. Analysiert man die Gruppe mit bis zu 5 Trainingsveranstaltungen, so ist hier der Großteil der sich fortbildenden Führungskräfte bereits erfaßt (Abb. 1/4.1.3).

Bei der darüber hinausgehenden Gruppierung ist zu erwarten, daß es sich um fundamentale Trainings- oder Umschulungsprozesse handelt, die im Mittelstand sicherlich nicht die Regel darstellen.

Untersucht man die Summe der WB-Tage pro Führungskraft in den letzten 12 Monaten, so ist bei bis zu 10 Tagen (= maximal zwei Arbeitswochen!) sicherlich für die absolute Mehrheit eine Schallgrenze erreicht. Ein deutlicher Einbruch der Nennungen ist sogar schon bei 5 Tagen (eine Arbeitswoche) festzustellen (Abb. 2/4.1.3). Bestätigt wird dies durch den Mittelwert von 6.6 WB-Tage pro Führungskraft/Jahr (Abb. 3/4.1.3).

P5 A Dauer und Häufigkeit der Veranstaltungen (12 Monate)

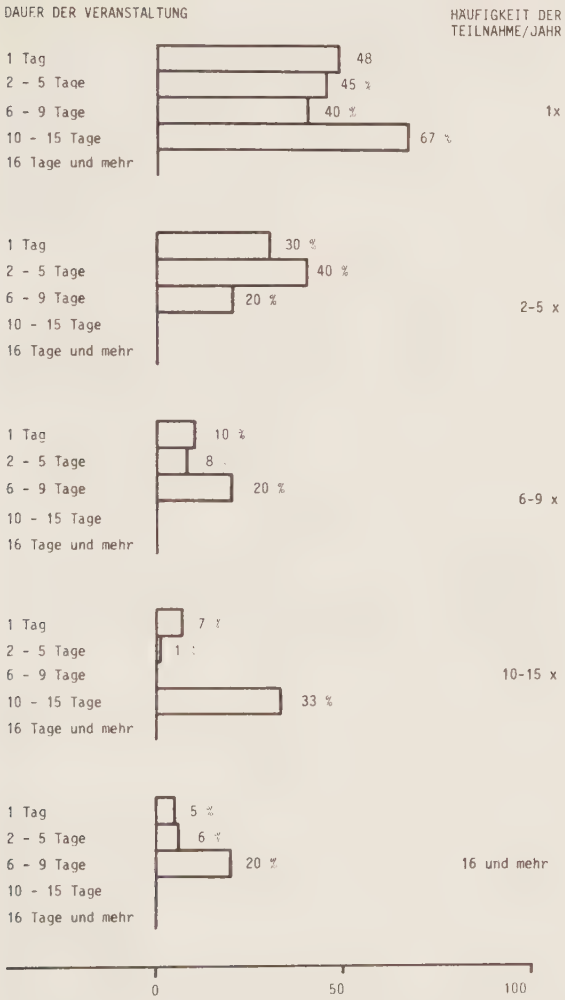


Abbildung 1/4.1.3

Abbildung 2/4.1.3

1	Weiterbildungstage 83 (P5 C)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .23 ***
2*		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.39 ***
3		Anteil Arbeiter pro Mitarbeiter(A9 A3 :A5 M)	R = -.33 **
4		Beschäftigt seit (P11)	R = -.18 ***
5		Position seit (P12)	R = -.17 **
6*		Alter (P14)	ETA=.37 ***

2* WEITERBILDUNGSTAGE 83

Berufsausbildung	Abweichungen
1. Keine berufliche Ausbildung	- 2.3
2. Berufsschulabschluß (gewerbl./landwirtsch. Lehre)	- 1.6
3. Berufsschulabschluß (kaufm./sonstige Lehre)	- 2.8
4. Betriebsinterne Ausbildung	11.4
5. Berufsfachschule	3.4
6. Berufliches Praktikum	1.2
7. Fachschulabschluß (Meister/Techniker)	1.5
8. Fachhochschulabschluß	- .5
9. Hochschulabschluß	- .7
Grand Mean	6.6

6* WEITERBILDUNGSTAGE 83

Alter	Abweichungen
1. - 30 Jahre	2.7
2. 31 - 40 Jahre	2.6
3. 41 - 50 Jahre	- 1.6
4. 51 - 60 Jahre	- 1.2
5 60 und älter	- 2.5
Grand Mean	6.6

Abbildung 3/4.1.3

In Abb. 3/4.1.3 erkennt man, daß ein hoher Anteil von kaufmännischen Mitarbeitern im Unternehmen hochsignifikant zu verstärkten Weiterbildungsbestrebungen führt. Abträglich sind im Gegensatz dazu ein hoher Arbeiteranteil sowie eine lange Verweildauer von Führungskräften auf der gleichen Position bzw. im selben Unternehmen.

Das Weiterbildungsinteresse nimmt linear mit zunehmendem Alter der Manager ab. Die Gruppe bis 40 Jahre scheint hier am aktivsten zu sein.
Prüft man die Zahl der Weiterbildungstage im Lichte der Berufsausbildung der jeweiligen Teilnehemr, so herrscht an Führungskräften mit max. Lehrabschluß ein klares Defizit. Praxisbezogene höhere Ausbildungsebenen bis hinauf zur Stufe der Meisterberufe sind überdurchschnittlich oft anzutreffen. Akademiker liegen, wenn auch nur marginal, leicht unterhalb des Durchschnitts (alles Abb. 3/4.1.3).

W20 FINANZIELLER AUFWAND DES UNTERNEHMENS FÜR FÜHRUNGSKRÄFTETRAINING

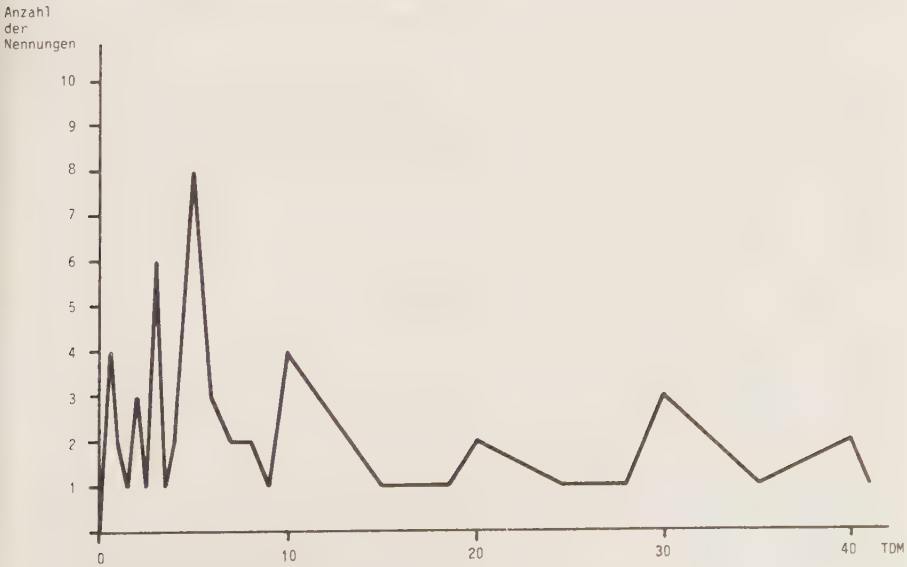


Abbildung 4/4.1.3

Der finanzielle Aufwand für Führungskräftetraining liegt absolut gesehen pro Unternehmen bei maximal DM 40.000,--, aber meist deutlich unter DM 15.000,-- bis DM 20.000,-- (Abb. 4/4.1.3). Bezieht man die Kosten auf die einzelne Führungskraft, so trägt das Unternehmen in der Regel einen erheblich größeren finanziellen Anteil als die jeweilige Führungskraft. In mehr als 75% der Fälle liegt der Eigenaufwand bei unter DM 1.000,--, der Unternehmensaufwand bei unter DM 3.000,-- pro Führungskraft (Abb. 5/4.1.3, siehe dafür auch Abb. 6/4.1.3).

Bestimmte Branchen (Investitionsgüter, Nahrung und Genuß, Sonstige) fördern die Weiterbildungsbestrebungen der einzelnen Führungskräfte hochsignifikant erheblich stärker als andere (Verbrauchsgüter!, Bau, Grundstoffe) (siehe auch Abb. 3/4.1.1). Grundsätzlich gilt, daß, je höher die Zahl der Mitarbeiter, der Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter, die Gesamtzahl der Angestellten und der Umsatz sind, desto höher liegt der absolute Weiterbildungsaufwand. Aber auch der pro Kopf-Aufwand seitens des Unternehmens steigt bei höheren Mitarbeiterzahlen! (Abb. 3/4.1.1).

P5 D1 FINANZIELLER AUFWAND FÜR WEITERBILDUNG DURCH UNTERNEHMEN

P5 D2 FINANZIELLER AUFWAND FÜR WEITERBILDUNG DURCH FÜHRUNGSKRAF

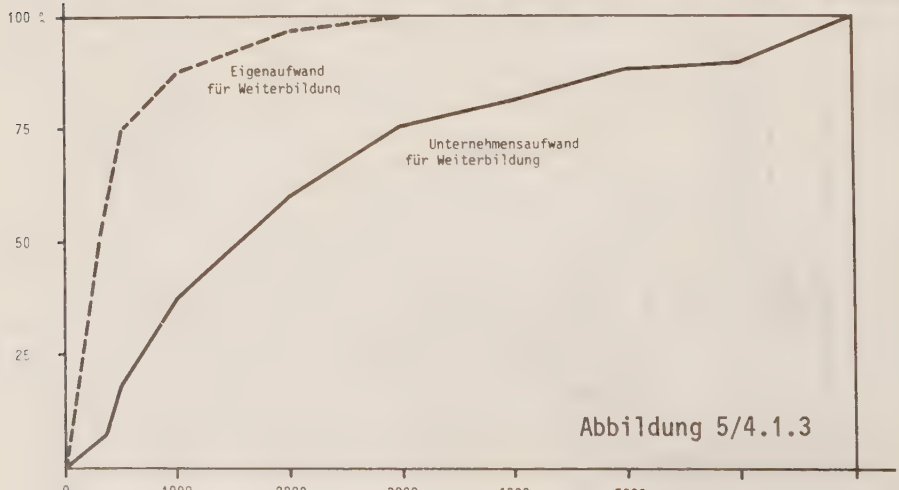


Abbildung 5/4.1.3

Ebenso wie bei den WB-Tagen spielt beim Unternehmensaufwand die Berufsausbildung (und zwar hier die der Geschäftsleitung) eine wichtige Rolle. Auch hier liegt die Gruppe mit Lehrabschluß und auch die mit akademischem Titel deutlich hinter der Gruppe mit einer praxisnahen, höheren Berufsausausbildung zurück. Gleiches gilt für den Eigenaufwand für WB, bezogen auf die Berufsausbildung der jeweiligen Teilnehmer.

Vergleichbar mit vorangehenden Erkenntnissen korreliert auch hier die Beschäftigungsdauer mit dem finanziellen WB-Eigenaufwand negativ (alles Abb. 6/4.1.3).

Variable zu 4.1.3

Tage	* Anteil kaufmännische Mitarbeiter
	* Alter
	Beschäftigungsdauer
	Position
	* Berufsausbildung
	* Arbeiteranteil im Unternehmen
Aufwand	* Branche
	* Berufsausbildung
	* Beschäftigungsdauer

1*	Unternehmensaufwand für Weiterbildung (P5 D1)	Branche (A2)	ETA=.55 ***
2*		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.58 ***
3*	Eigenaufwand für Weiterbildung (P5 D2)	Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.50 *
4		Beschäftigt seit (P11)	R = -.20 *

1* UNTERNEHMENSAUFWAND FÜR WEITERBILDUNG

Branche	Abweichungen in DM
1. Grundstoffe/Prod.guter	- 594
2. Investitionsgüter	313
3. Verbrauchsgüter	- 1073
4. Nahrung und Genuß	3981
5. Bau	- 551
6. Sonstige	2906
Grand Mean in DM	2694

2* UNTERNEHMENSAUFWAND FÜR WEITERBILDUNG

Berufsausbildung der Geschäftsleitung	Abweichungen in DM
1. Keine berufliche Ausbildung	- 513
2. Berufsschulabschluß (gewerbl./landwirtsch. Lehre)	2461
3. Berufsschulabschluß (kaufm./sonstige Lehre)	- 288
4. Betriebsinterne Ausbildung	8006
5. Berufsfachschule	2339
6. Berufliches Praktikum	1144
7. Fachschulabschluß (Meister/Techniker)	502
8. Fachhochschulabschluß	- 642
9. Hochschulabschluß	- 684
Grand Mean in DM	2661

3* EIGENAUFWAND FÜR WEITERBILDUNG

Berufsausbildung der Führungskräfte	Abweichungen in DM
1. Keine berufliche Ausbildung	0
2. Berufsschulabschluß (gewerbl./landwirtsch. Lehre)	- 305
3. Berufsschulabschluß (kaufm./sonstige Lehre)	- 225
4. Betriebsinterne Ausbildung	1395
5. Berufsfachschule	0
6. Berufliches Praktikum	1145
7. Fachschulabschluß (Meister/Techniker)	141
8. Fachhochschulabschluß	- 31
9. Hochschulabschluß	- 155
Grand Mean in DM	605

Abbildung 6/4.1.3

4.14 Themenkreis besuchter Veranstaltungen

Klare Favoriten bei den WB-Veranstaltungen stellen in der vorliegenden Untersuchung die Bereiche

A - Unternehmensführung

B - Organisation-Personal

C - Finanzen

D - Marketing

dar.

Im Sinne unserer einleitenden Definition gehören die ersten beiden zu den organisationsumfassenden WB-Themen, die zwei restlichen zu den Themenkreisen mit tiefenanalytischem Charakter. Obwohl der Produktionsbereich nur an fünfter Stelle mit 9% der besuchten Veranstaltungen liegt, bedeutet dies keine Abwertung des Trainings und der Beratung auf dem technologischen Sektor. Weit gefaßt überlagert das Feld der innovativen Technologien alle in Abb. 1/4.1.4 aufgeführten Themenwolken.

Interpretiert man die Besuchsgewohnheiten aus Abb. 2/4.1.4, so weist der Finanzbereich klar die Charakterzüge eines punktuellen, auf ein oder zwei Veranstaltungen beschränkten Seminartyps auf. Sowohl beim Sektor Marketing, aber auch bei den Bereichen Unternehmensführung und Organisation-Personal, liegt ein eher ausgeglichenes, auf konstante, längerfristige Veranstaltungsreihen hinweisendes Bild vor.

Eine Analyse von Abb. 3/4.1.4 zeigt die für die einzelnen Themenbereiche relevanten Variablen auf.

P4 KLASSIFIKATION DER BESUCHTEN VERANSTALTUNGEN IN THEMENBEREICHE (12 MONATE)

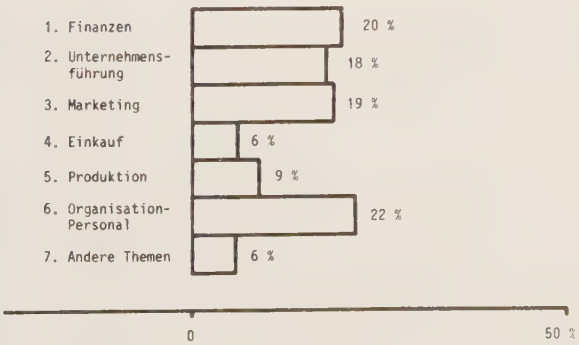


Abbildung 1/4.1.4

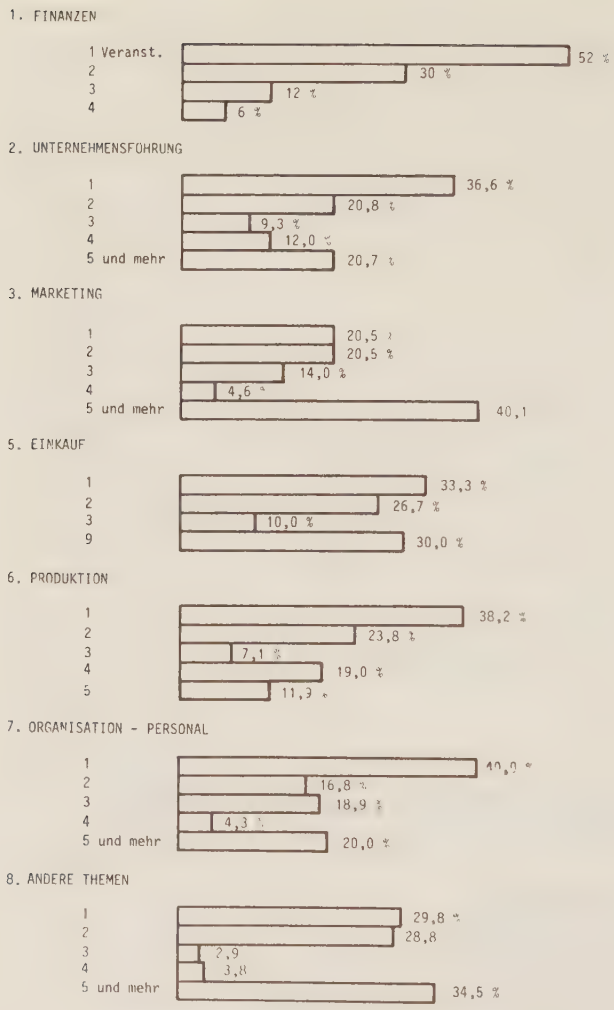


Abbildung 2/4.1.4

Ein sehr undifferenzierter Eindruck ergibt sich beim Branchenüberblick zum Thema Unternehmensführung. Gesteigertes Teilnahmeinteresse wird bei ansteigender Tendenz von Mitarbeiterzahl, dem Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter, den Angestellten gesamt und des Umsatzes ausgewiesen. Das zunehmende Alter der Führungskräfte macht sich hier ebenso wie im Bereich Organisation-Personal eher bremsend bemerkbar.

Je älter ein Unternehmen ist, desto weniger Interesse besteht an Marketingveranstaltungen. Besonders ins Auge fallen hierbei die Grundstoff-, Produktionsgüter- und die Investitionsgüterindustrie. Es erscheint durchaus logisch, daß bei steigendem Anteil kaufmännischer Mitarbeiter verstärkt Weiterbildung im Marketing betrieben wird.

Überraschenderweise trifft Gleiches für die Fortbildung auf dem Gebiet der Produktion zu. Gehobene Umsatzvolumina und Angestelltenzahlen wirken fördernd auf Besuchszahlen von Seminaren zu Produktionsthemen.

Der Besuch von WB-Programmen steht interessanterweise in enger Beziehung zur Schulbildung der Teilnehmer. Die mittlere Reife ist hier die hervorstehende Abschlußstufe (alles Abb. 3/4.1.4).

Variable zu 4.1.4

* Branche
* Ø Mitarbeiter 81-83
* Angestellte gesamt
* Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter
* Schulbildung
* Alter
* Beschäftigungsdauer
* Umsatz
* Gründungsjahr

1*	Unternehmensführung (P4 V2)	Branche (A2)	ETA=.48 **
2		ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = .24 **
3		Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .47 ***
4		ø Umsatz 81 - 83 (A6 U)	R = .26 **
5		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .40 ***
6		Alter (P14)	R = -.30 ***
7	Marketing (P4 V3)	Gründungsjahr (A1 U2)	R = -.45 ***
8*		Branche (A2)	ETA=.49 **
9		Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .49 ***
10*	Einkauf (P4 V4)	Schulbildung (A8 S)	ETA=.70 *
11	Produktion (P4 V5)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .36 **
12		ø Umsatz 81 - 83 (A6 U)	R = .68 ***
13		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .47 ***
14	Organisation/Personal (P4 V6)	Beschäftigt seit (P11)	R = -.25 **
15		Alter (P14)	R = -.20 *

1* VERANSTALTUNGEN UNTERNEHMENSFORMRUNG / 8* MARKETING

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.güter	.9 / - 1.1
2. Investitionsguter	- .2 / - 1.0
3. Verbrauchsgüter	- .4 / - .3
4. Nahrung und Genuß	.9 / 1.6
5. Bau	.5 1.6
6. Sonstige	4.2 / - .9
Grand Mean	1.9 / 2.4

10* VERANSTALTUNGEN EINKAUF

Schulbidung (letzter Abschluß)	Abweichungen
1. Volksschule/Hauptschule	- .5
2. Mittlere Reife	2.8
3. Fachhochschule	- .6
4. Abitur	.9
5. Keine Antwort	- .9
Grand Mean	1.9

Abbildung 3/4.1.4

4.15 Abgrenzung kompetenter WB-Veranstalter

Zufriedenstellende Information ist oft der erste wichtige Anstoß zur Teilnahme an WB-Seminaren.

Standesorganisatoren und staatlich unterstützte Stellen genießen zwar im Bereich des Durchdringens von Informationen zu den Unternehmen klare Wettbewerbsvorteile, aber wenn es zur Durchführung kommt, können sie die vorteilhafte Ausgangsposition häufig nicht entsprechend umsetzen.

Die IHK, das RKW, gefolgt von den Fachverbänden, stehen an der Spitze der Informationsgeber. (Zwischen 66% und 82% aller befragten Unternehmen!) Eigene Anfragen, Kontakte und Empfehlungen sowie Unternehmensberater werden von weniger als 30% als Informationsquellen genutzt. Entsprechend gering ist der Informationsaustausch mit der Konkurrenz (9%) (alles Abb. 1/4.1.5).

W15 INFORMATIONSQUELLEN ZUM MANAGEMENTTRAINING

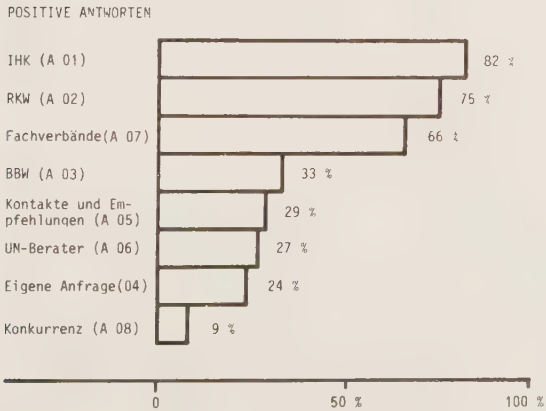


Abbildung 1/4.1.5

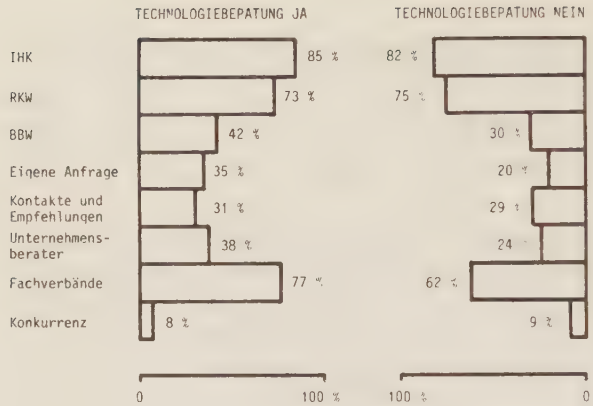


Abbildung 2/4.1.5

Wie in Abschnitt 4.2 detaillierter dargestellt, besitzen besonders bei den Technologieinteressierten die Fachverbände, die Unternehmensberater und die eigene Anfrage einen vergleichsweise stark erhöhten Informationswert (Abb. 2/4.1.5). Die Wahl der IHK und der Fachverbände korreliert sehr ausgeprägt mit dem Gründungsjahr der Unternehmen, das RKW wird eher bei entsprechend hohen Umsatzzahlen gewählt.

Je höher der Anteil der leitenden Angestellten in einem Unternehmen, desto offener ist man für die Informationen von Unternehmensberatern (alles Abb. 3/4.1.5).

1	IHK (W15 A01)	Gründungsjahr (A1 U2)	C = .33 ***
2	RKW (W15 A02)	Umsatz 81 - 83 (A6 U)	C = .17 ***
3*	Unternehmensberater (W15 A06)	Angestellte ltd. (A9 A2)	C = .35 **
4	Fachverbände (W15 A07)	Gründungsjahr (A1 U2)	C = .29 **

3* UNTERNEHMENSBERATER (nein 72 % / ja 28 %)

Angestellte leitend	- 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	11 -
ja (in %)	8.3	25.8	26.3	45.5	60.0	66.7

Abbildung 3/4.1.5

Wenden wir uns nun den tatsächlich durchgeführten Trainingsveranstaltungen zu.

Abb. 4/4.1.5 zeigt, daß externe Trainer und Fachverbände überdeutlich vor RKW und IHK liegen. Verglichen damit spielt das Organisieren eigener Veranstaltungen nur eine sehr untergeordnete Rolle (siehe auch Gliederungsabschnitt 1.2).

W19 ORGANISATOREN BISHER BESUCHTER TRAININGSVERANSTALTUNGEN:

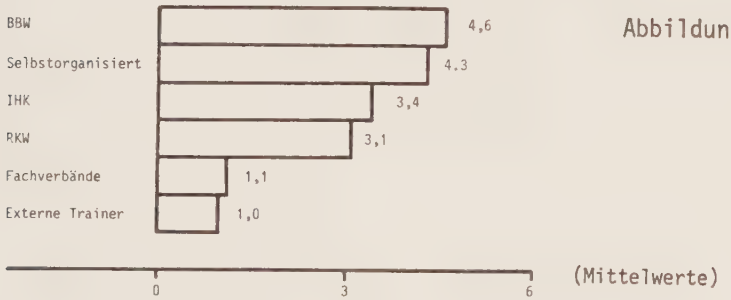


Abbildung 4/4.1.5

Im Unterschied zum Informationsverhalten bestehen bei der Durchführung von Seminaren nur marginale Unterschiede zwischen den beiden TB-Gruppen. Die TB-Befürworter zeigen aber doch eine etwas größere Eigeninitiative (Abb. 5/4.1.5).

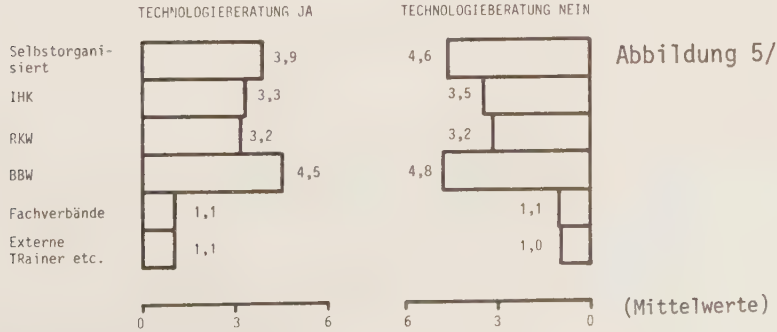


Abbildung 5/4.1.5

Sowohl IHK als auch RKW werden verstärkt bei höheren Anteilen kaufmännischer Mitarbeiter und bei positiven Ertragsverhältnissen gewählt. Ebenso wie bei der Wahl als Informationsgeber hat auch hier das RKW eine besondere Affinität zu wirtschaftlich erfolgreichen Unternehmen.

Ist man speziell an Betrieben mit höherem Technisierungsgrad interessiert, so führt ein sicherer Weg über externe Trainer zu einer Seminarteilnahme.

1	IHK (W19 02)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = -.29 **
2		Ertrag (A7)	R = -.21 **
3	RKW (W19 03)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = -.26 **
		Ertrag (A7)	R = -.38 ***
4	Externer Trainer (W19 06)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.34 **

Abbildung 6/4.1.5

Variablen zu 4.1.5

Information
* Gründungsjahr
* Umsatz
* Leitende Angestellte

Durchführung
* Anteil der kaufmännischen Mitarbeiter
* Ertragssituation
* Anteil der technischen Ausstattung

Bei den folgenden drei Gliederungspunkten handelt es sich um die weitgehend subjektiv ausgerichtete Komponente der Untersuchung Erfahrungen, Soll-Ist-Erfassung, persönliche Eindrücke und Ideen der befragten Führungskräfte fließen hier verstärkt ein.

4.16 Weiterbildungsmethoden

a. Individuelle Methoden

Diese Form der Unterweisung gehört genau genommen nicht zu den Erkenntnisperspektiven dieser Arbeit im engeren Sinne. Als unterstützende Maßnahmen vor, während und nach einem kollektiven Training sind die individuellen WB-Methoden jedoch nicht zu unterschätzen. Bloße Inhalte, reine Lernvorgänge, simplexe Grundlagen sind am Besten individuell erlernbar.

Ebenso hat es wenig Sinn, bei typischen "on the job"- bzw. individuellen Lernprozessen (z.B. Aufgabenerweiterung, Kompetenzzuwachs etc.) ein "off the job"-Training zu empfehlen.

Ein ausgeklügeltes Managementfortbildungssystem benötigt also sicherlich das nachfolgend dokumentierte Methodenspektrum.

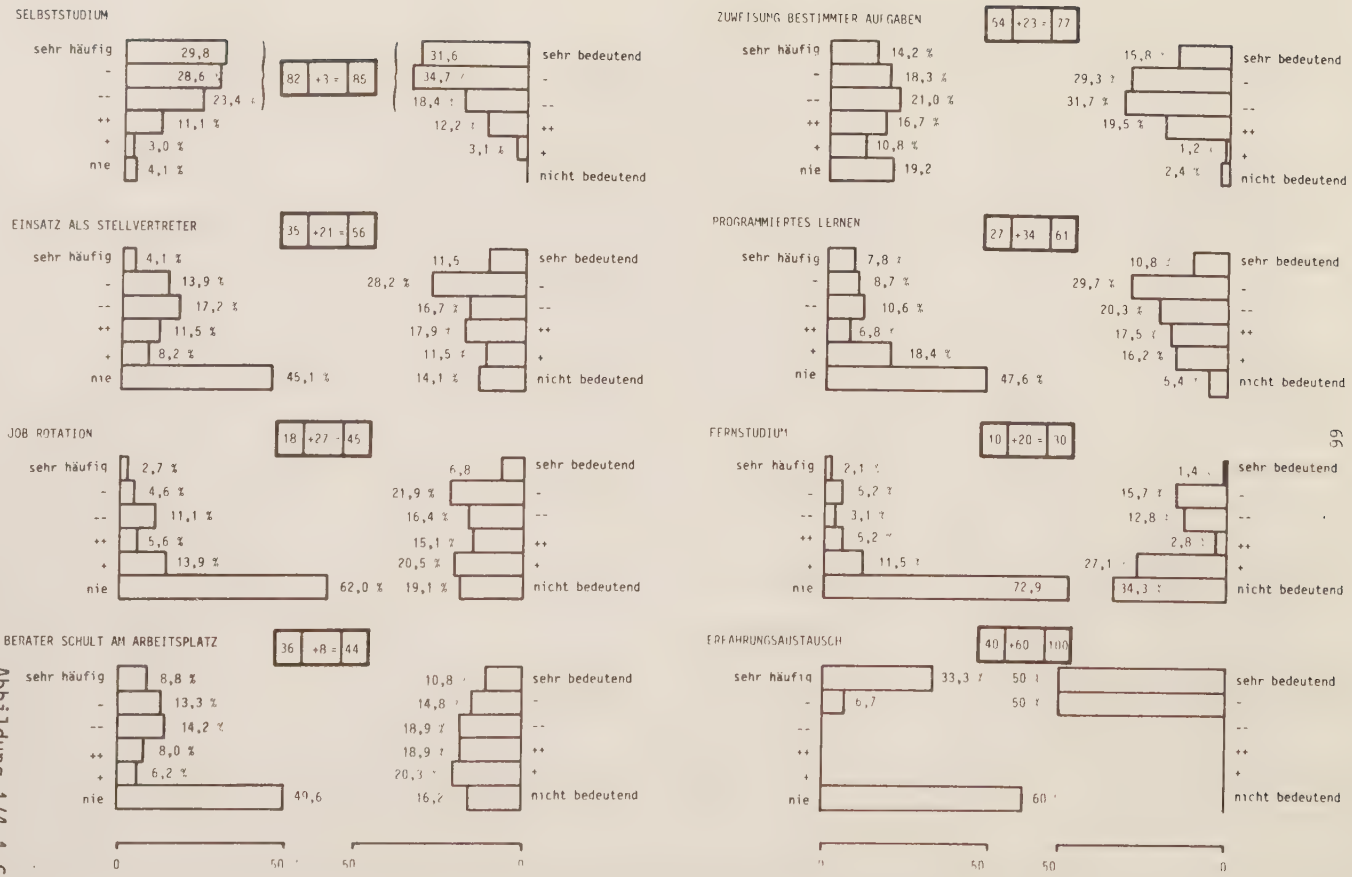


Abbildung 1/4.1.6

Untersuchen wir Abb. 1/4.1.6 der Reihe nach:
Für das Selbststudium ist eine sehr ausgeglichene, positive Tendenz sowohl bei der Häufigkeit des Einsatzes als auch bei der Einschätzung der Bedeutung zu erkennen.

Für die folgenden drei Methoden gilt, daß sie eher zurückhaltend eingesetzt werden, sich aber durchaus bei den Führungskräften eine ausgeglichene Akzeptanz zeigt.
Die 'Zuweisung bestimmter Aufgaben' wird zwar gleichmäßig verteilt praktziziert, die Bedeutsamkeit in der Meinung der Befragten ist aber eher als hoch einzustufen.

Noch höher liegt sie beim programmierten Lernen, welches bisher nur sehr mühsam zum Einsatz kommt. Das Fernstudium wird weder häufig eingesetzt noch deutlich gewünscht (alles Abb. 1/4.1.6).

1	Job Rotation (P3 AM3)	Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .18 **
2*	Berater schult am Arbeitsplatz (P3 AM4)	Rechtsform (A1 U1)	ETA=.30 **
3		Gründungsjahr (A1 U2)	R = .31 ***
4*		Branche (A2)	ETA=.33 **
5		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .17 **
6		Beschäftigt seit (P11)	R = -.22 ***
7	Zuweisung bes. Aufgaben (P3 AM5)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = .26 ***
8		Position seit (P12)	R = .23 ***
9	Fernstudium (P3 AM7)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = .21 **

2* BERATER SCHULT AM ARBEITSPLATZ

Rechtsform	Abweichungen
1. AG	- .9
2. GmbH	.3
3. KG	- .2
4. Einzelkaufmann + OHG	- .4
5. Sonstige	- 2.7
Grand Mean	4.4

4* BERATER SCHULT AM ARBEITSPLATZ

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.guter	.9
2. Investitionsguter	.3
3. Verbrauchsguter	.3
4. Nahrung und Genuß	- 1.3
5. Bau	0
6. Sonstige	1.6
Grand Mean	4.4

Abbildung 2/4.1.6

Folgende Beziehungen kennzeichnen den Einsatz einzelner Methoden:

Bei steigenden Angestelltenzahlen sinkt die Tendenz zu 'Job Rotation' und 'Berater schult am Arbeitsplatz'. Letzeres wird deshalb auch am häufigsten bei GmbHs, KGs und Einzelkaufleuten (OHGs) praktiziert, speziell bei der Grundstoff-, Produktionsgüter-, Verbrauchsgüter- und Bauindustrie. Eine lange Beschäftigungsdauer im selben Unternehmen wirkt sich positiv auf Beraterschulungen am Arbeitsplatz aus. Das langfristige Halten einer bestimmten Position hat dagegen bei der Zuweisung besonderer Aufgaben eine klar negative Konnotation.

Je geringer der Anteil der technischen Ausstattung des Betriebes ist, desto lieber wendet man sich der 'Aufgabenzuweisung' und dem 'Fernstudium' zu (Abb. 2/4.1.6).

In Abb. 3/4.1.6 werden die Variablen verdeutlicht, die in engem Zusammenhang mit einer hohen Einschätzung der Bedeutsamkeit gewisser individueller WB-Methoden stehen.

Hält jemand eine Methode für sehr bedeutsam, so interpretieren wir dies als den Wunsch, mit diesem Methodentyp häufiger konfrontiert zu werden. Dies gilt für alle Interpretationen des Abschnittes 4.1.6.

So erscheint es nur logisch, daß bei zunehmendem Alter und steigender Verweildauer das Selbststudium sowie das programmierte Lernen klar favorisiert werden. Dies deckt sich auch mit den Verhaltenserkenntnissen in vorhergehenden Abschnitten.

Je jünger ein Unternehmen ist, desto wichtiger wird das "learning by doing" in Form einer Stellvertreter- oder Assistentenstelle eingeschätzt. Speziell von Führungskräften ohne höhere Schulbildung, aber mit praxisnaher qualifizierender Berufsausbildung, aber auch Hochschulabsolventen, schätzen diesen Typ von Training.

Ähnliches gilt für die arbeitsplatzgebundene Schulung durch Berater. Je mehr Mitarbeiter ein Unternehmen hat, desto häufiger wird die Beraterschulung gewünscht (alles Abb. 3/4.1.6).

1	Selbststudium (P3 AB1)	Position seit (P12)	R = -.27 ***
2		Alter (P14)	R = -.25 **
3	Einsatz als Stellvertreter (P3 AB2)	Gründungsjahr (A1 U2)	R = .31 ***
4*		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.52 **
5*		Schulbildung (A8 S)	ETA=.37 **
6	Berater schult am Arbeitsplatz (P3 AB4)	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = -.19 **
7*		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.56 ***
8	Programmiertes Lernen (P3 AB6)	Beschäftigt seit (P11)	R = -.18 *
9		Position seit (P12)	R = -.24 **

4* EINSATZ ALS STELLVERTRETER / 7* BERATER SCHULT AM ARBEITSPLATZ

Berufsausbildung	Abweichungen
1. Keine berufliche Ausbildung	1.1 / .4
2. Berufsschulabschluß (gewerbl./landwirtsch. Lehre)	- 1.4 / - 2.6
3. Berufsschulabschluß (kaufm./sonstige Lehre)	- 1.1 / 2.1
4. Betriebsinterne Ausbildung	.6 / - 2.1
5. Berufsfachschule	1.6 / .4
6. Berufliches Praktikum	.6 / 1.1
7. Fachschulabschluß (Meister/Techniker)	- 1.4 / - .8
8. Fachhochschulabschluß	.9 / .3
9. Hochschulabschluß	- .1 / - .2
Grand Mean	3.4 / 3.6

5* EINSATZ ALS STELLVERTRETER

Schulbildung (letzter Abschluß)	Abweichungen
1. Volksschule/Hauptschule	- 1.2
2. Mittlere Reife	- .4
3. Fachhochschule	.8
4. Abitur	.1
5. Keine Antwort	- .2
Grand Mean	3.4

Abbildung 3/4.1.6

Variable zu 4.1.6 a

* Gründungsjahr
* Angestellte gesamt
  Mitarbeiter gesamt
* Branche
* Beschäftigungsdauer
  Zeitdauer in gleicher Position
  Alter
* Anteil der technischen Ausstattung
* Berufsausbildung
  Schulbildung

4.16 b. Gruppenschulungsmethoden

Managementtraining, so wie wir es in dieser Untersuchung verstanden wissen wollen, lebt von der Arbeit in kleinen, mittleren oder auch größeren Gruppen. Uns interessiert, ähnlich wie bei den individuellen Methoden, ein Soll-Ist-Vergleich und die signifikantesten Gründe für die getroffene Wahl (in Form der unabhängigen Variablen).

Wir zählen jeweils die drei positiven Beurteilungsstufen in Abb. 4/4.1.6 zusammen, um einen klareren Vergleich der Methoden untereinander zu ermöglichen (zum folgenden siehe Abb. 4/4.1.6). Am häufigsten werden demnach Vortrag, Referat m.Gd. und Arbeitskreise eingesetzt (Ist-Vergleich). Es folgen Fallstudien - Seminare sowie Referate kombiniert mit Falldiskussionen.

In der Bedeutsamkeitsskala (Soll-Zustand) ist die Reihenfolge deutlich anders. Hier führen klar der Arbeitskreis sowie Fallstudienseminare und Referate mit Fällen.

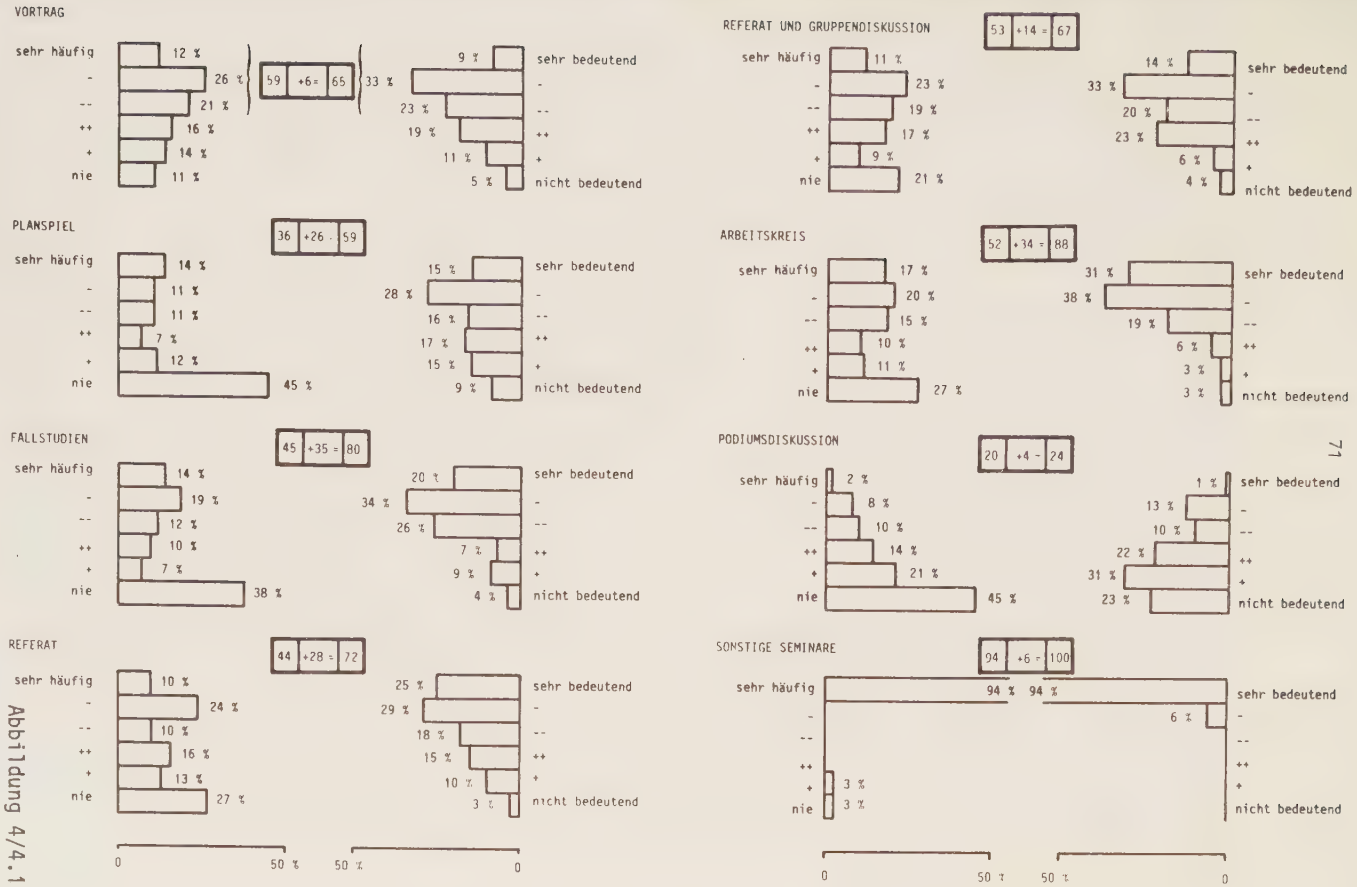


Abbildung 4/4.1.6

Subtrahieren wir die Ist- von den Soll-Summen, so bleibt die Rangfolge der Methodenfavoriten aus der Soll-Betrachtung identisch. Wir interpretieren dies als einen klaren Indikator für ein Defizit an diesen 'aktiven' Lehrmethoden in der Trainingspraxis.

Es überrascht nicht, daß im Bereich der Vortragsveranstaltungen sowie der Podiumsdiskussionen eine weitgehende Sättigung eingetreten ist (vgl. Soll-Ist-Resultat). Die Analyse von Abb. 5/4.1.6 bringt wenig neue Erkenntnisse. Interessant erscheint uns, daß die WB-Methoden branchenübergreifend angewandt werden und offensichtlich sich nur AGs in der Anwendung aktiver Unterrichtsmethoden zurückhalten.

Dagegen ist die Erfassung von Variablen für die gewünschten Soll-Zustände in Abb. 6/4.1.6 sicherlich aufschlußreicher. Die Hintergründe der Ergebnisse aus Abb. 4/4.1.6 werden hier noch spezifiziert. Zum einen zeigt sich, daß mit zunehmendem Alter bzw. steigender Beschäftigungsdauer passive Lehrmethoden (z.B. Vortrag) klar den aktiven Methoden vorgezogen werden (z.B. Planspiel). Zum anderen sinkt das Interesse an passiven Methoden bei steigender Zahl von leitenden Angestellten pro Unternehmen und einem wachsenden Anteil kaufmännischer Mitarbeiter. Die Branchenzugehörigkeit spielt beim Wunsch nach aktiver WB praktisch keine Rolle. Im speziellen Fall der Arbeitskreise mit Branchenkennern wird deutlich, daß besonders Betriebe mit hohem Anteil an Vorarbeiten, aber tendenziell eher kleineren Mitarbeiterzahlen, für diese WB-Form prädestiniert sind.

Variable zu 4.1.6 b.

* Anteil kaufmännischer Mitarbeiter
  Anzahl leitender Angestellter
  Ø Mitarbeiterzahl 81-83
  Anzahl der Vorarbeiter
* Alter
  Beschäftigungsdauer
* Branche

1	Vortrag (P3 BM1)	Funktion (A8 P1)	ETA=.24 **
2	Fallstudien (P3 BM3)	Rechtsform (A1 U1)	ETA=.33 ***
3*	Unterrichtsreferat + Fälle (P3 BM4)	Rechtsform (A1 U1)	ETA=.31 **
4*		Branche (A2)	ETA=.33 **

3* UNTERRICHTSREFERAT UND FALLE

Rechtsform	Abweichungen
1. AG	- 2.0
2. GmbH	.2
3. KG	3
4. Einzelkaufmann + OHG	- .1
5. Sonstige	- 2.0
Grand Mean	3.8

4* UNTERRICHTSREFERAT UND FALLE

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.güter	.7
2. Investitionsguter	- .5
3. Verbrauchsguter	.2
4. Nahrung und Gebuß	- .7
5. Bau	.8
6. Sonstige	- 2.8
Grand Mean	3.8

Abbildung 5/4.1.6

1	Vortrag (P3 BB1)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	R = .21 **
2		Angestellte leitend (A9 A2)	R = .17 **
3		Alter (P14)	R = -.29 ***
4*	Planspiel (P3 BB2)	Branche (A2)	ETA=.39 ***
5		Produkte (A3)	ETA=.34 **
6		Beschäftigt seit (P11)	R = .22 **
7*	Arbeitskreis mit Branchenkennern (P3 BB6)	Branche (A2)	ETA-.31 *
8		ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = .17 **
9		Berufsausbildung (A8 B)	ETA=.49 **
10		Vorarbeiter (A9 A4)	R = -.22 **
11	Podiumsdiskussion (P3 BB7)	Beteiligung ja/nein (P13)	ETA=.28 **

4* PLANSPIEL / 7* ARBEITSKREIS MIT BRANCHENKENNERN

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.güter	.8 / .1
2. Investitionsguter	- .5 / .5
3. Verbrauchsguter	.6 / 0
4. Nahrung und Genuß	- .1 / - .2
5. Bau	.9 / - .8
Grand Mean	3.2 / 2.3

Abbildung 6/4.1.6

4.17 Unterrichtshilfen

Abb. 1/4.1.7 faßt die detaillierte Auswertung von Abb. 2/4.1.7 in Form von Mittelwerten zu einer Übersicht zusammen. Gegenübergestellt werden auf der einen Seite der Umfang, mit dem Unterrichtshilfen in selbst besuchten Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz kamen, den Erfahrungen, die die jeweilige Führungskraft damit hatte, auf der anderen Seite.

Wir wählen die Zahl drei als Mittelwert, der den häufigen von seltenen Einsatz und die positiven von den negativen Erfahrungen trennt.

Häufig kamen demnach, in Rangfolge ihrer Nennung, Overhead Projektor, spezielle Arbeitsunterlagen, entsprechende Bücher sowie das Flip Chart zum Einsatz. Überraschend selten zum Einsatz kamen Metaplan- und Pinwände, genauso wie Video und Film.

Abgesehen von den Büchern ist die Rangfolge der Unterrichtshilfen mit positiven Erfahrungen identisch mit o.g. Auswertung des Einsatzes.

Interessant im Sinne eines Soll-Ist-Bildes scheint der Vergleich der Mittelwerte von Einsatzhäufigkeit und gemachten Erfahrungen zu sein.

Zwei Trends werden deutlich:

1. Bücher als Unterstützung einer Führungskräftefortbildung werden weitgehend abgelehnt. Man sollte nur in besonders dafür geeigneten Situationen, speziell bei der Vor- oder Nachbereitung (und auch dann sehr zurückhaltend) die Verwendung von Büchern empfehlen.
2. "Moderne" Unterrichtshilfen, wie z.B. Video und Pinwände etc., werden zu selten eingesetzt.

Man sollte deshalb bei der Konzeption eines Seminars beachten, daß ergänzend zu den drei Stützen jeden Unterrichts, nämlich

- den speziellen Arbeitsunterlagen
- dem Overhead Projektor
- dem Flip Chart

auch die bislang eher ungewohnten, moderneren Medien in das Training miteinfließen.

P6 A Bislang eingesetzte Unterrichtshilfen

P6 B Persönliche Erfahrungen mit den Unterrichtshilfen

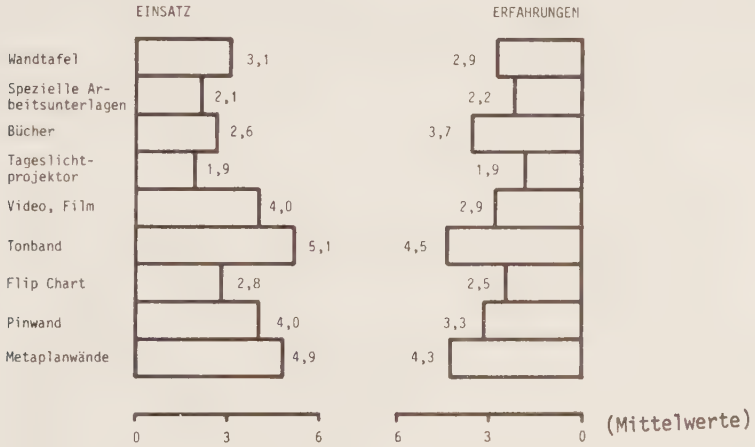
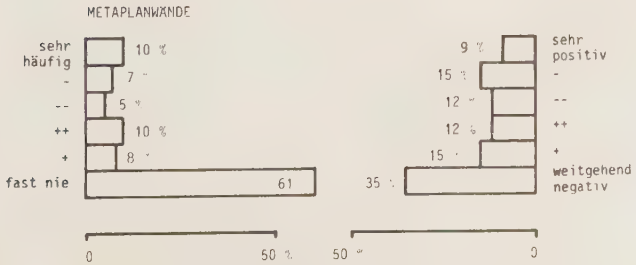


Abbildung 2/4.1.7

zu Abbildung 1/4.1.7



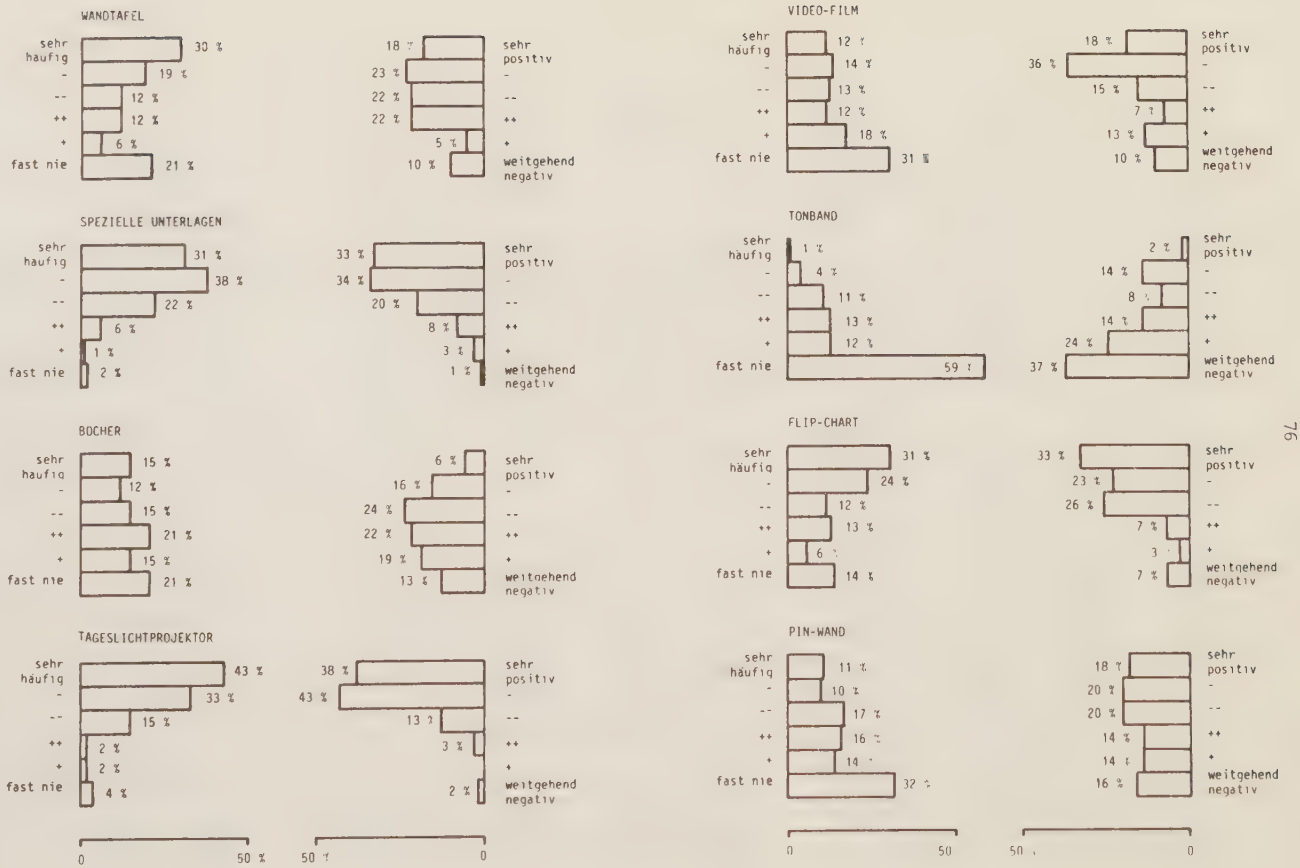


Abbildung 1/4.1.7

4.18 Flankierende Maßnahmen zu Weiterbildungs-Veranstaltungen

Entscheidend für den Erfolg schwieriger medizinischer Eingriffe ist die entsprechende Vorbereitung und eine sorgfältige Nachsorge. Ein rein chirurgischer Akt z.B. trägt zur Genesung des Pastienten nur zu einem gewissen Anteil be. Hier die Parallele zum Führungskräftetraining zu ziehen, ist zwar trivial, aber es macht ein oft in der Trainingspraxis auftretendes Problem deutlich. Wir behaupten, daß einer entsprechenden Betreuung der Führungskräfte vor und nach Fortbildungsveranstaltungen maßgebliche Bedeutung an der erfolgreichen Umsetzung des Gelernten in die betriebliche Praxis zukommt. In der Hitliste solcher WB-Hilfen führen zwei vor- und zwei nachgeschaltete Maßnahmen.

P9 EMPFEHLUNG VON "FLANKIERENDEN MASSNAHMEN" FÜR WB - VERANSTALTUNGEN:

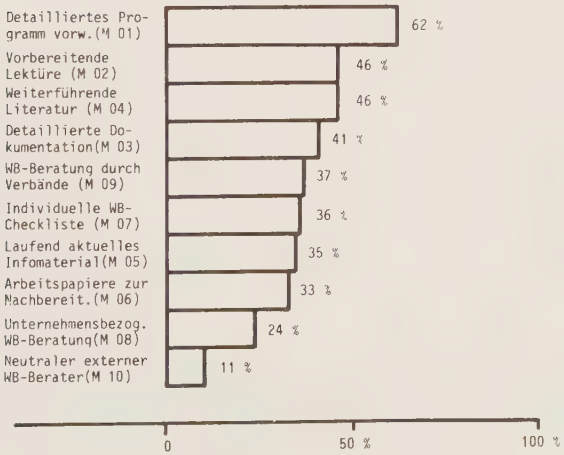
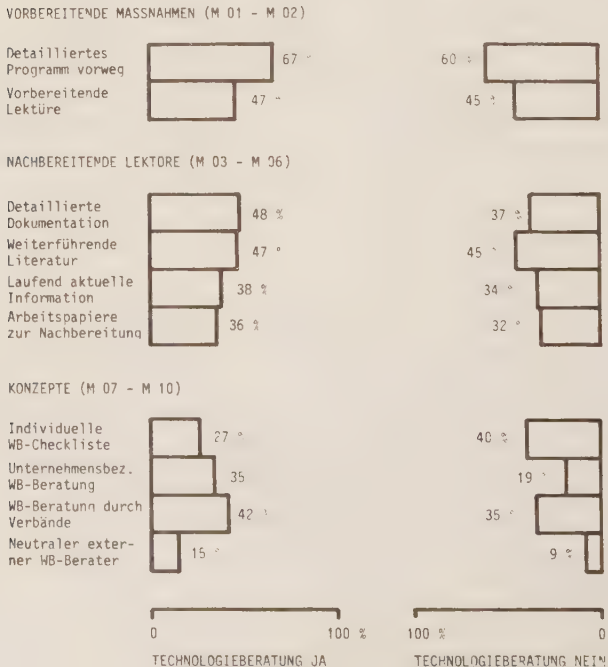


Abbildung 1/4.1.8

Für vorher und nachher wird einerseits ein Literaturangebot gewünscht, zum anderen eine detaillierte stoffliche und zeitliche Dokumentation der gesamten Veranstaltung. Kritisch beurteilen die befragten Führungskräfte eine neutrale externe WB-Beratung als vorbereitenden Schritt; man verläßt sich eher auf Consultationen durch Verbände bzw. eine (bislang nicht existierende) WB-Checkliste (alles Abb. 1/4.1.8).

Um eine entsprechende Zielgruppenabgrenzung zu erreichen, haben wir die Beantworter in die TB-Betreibenden und die technologisch Desinteressierten aufgeteilt. Eine Teilung nach dem Kriterium WB ja/nein war nicht möglich, da die meisten der WB-abstinenten Befragten sich zu flankierenden Maßnahmen nicht äußerten. Zwar ergeben sich durch unsere Vorgehensweise einige Verzerrungen, unsere Ergebnisse vermögen aber über technologieorientierte Veranstaltungen hinausgehend einen durchaus wichtigen Input für die Auswahl geeigneter Schritte zu leisten. Wir halten es außerdem für gut möglich, daß die Einstellung der nicht TB- und der nicht WB-Engagierten nahezu deckungsgleich sind.

Abbildung 2/4.1.8



Kurz zur Analyse von Abb. 2/4.1.8.
Der auffallendste Unterschied liegt in den Maßnahmen zur Erfasung des WB-Bedarfs (Konzepte).

TB-Betreiber lassen sich am liebsten von Verbänden bzw. individuell von neutraler Seite beraten. Erst an dritter Stelle steht die individuelle WB-Checkliste. Die TB-Abnehmer stufen diese Checkliste jedoch ganz oben ein, vor der Verbands-Beratung an zweiter und der individuellen WB-Beratung an dritter Stelle. Der Grund dafür dürfte sicherlich ein gewisser Hang zur Anonymität sein bzw. die Angst vor dem Zwang, in ein WB-Programm unfreiwillig "hineinargumentiert" zu werden.

Abb. 3/4.1.8 zeigt die mit den jeweiligen Einzelmaßnahmen korrelierenden Variablen.

Es wird bestätigt, daß auch schon bei einer geringen Zahl von Angestellten pro Unternehmen detaillierte Vorinformationen über die geplante Fortbildungsmaßnahme dringend notwendig sind. Vorbereitende Lektüre wird mit signifikanten Unterschieden in den diversen Funktionsbereichen gewünscht.

Ganz besonders Führungskräfte mit mittlerer Reife verlangen nach Arbeits- und Literaturmaterial zur Nachbereitung einer Trainingsveranstaltung (82%). Dies gilt auch für bis zu 50% der Absolventen höherer Schulen. Analog zum WB-Trend generell sind auch hier die Personen mit einer Beschäftigungsdauer von unter 40 Jahren die interessiertesten. Einer unternehmensbezogenen, externen WB-Beratung steht ein Großteil der Befragten sehr indifferent gegenüber. Weiterbildungsberatung durch Verbände wird speziell in Unternehmen mit geringem Anteil kaufmännischer Mitarbeiter bevorzugt. Individuelle WB-Checklisten stehen im Besonderen bei jungen Führungskräften hoch im Kurs (bis 40 Jahre).

Abbildung 3/4.1.8

1*	Detailliertes Programm vorweg (P9 M01)	Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .30 *
2*	Vorbereitende Lektüre (P9 M02)	Funktion (A8 P1)	C = .28 **
3*	Weiterführende Literatur (P9 M04)	Schulbildung (A8 S)	C = .32 ***
4*		Beschäftigt seit (P11)	C = .31 ***
5		Alter (P14)	C = .28 ***
6	Laufend aktuelle Informationen (P9 M05)	Funktion (A8 P1)	C = .44 **
7*	Individuelle Weiterbildungs-Checkliste(P9 M07)	Beschäftigt seit (P11)	C = .27 *
8		Alter (P14)	C = .24 **
9	Unternehmensbezogene WB-Beratung (P9 M08)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	C = .27 **
10*		Beschäftigt seit (P11)	C = .27 *
11*	Beratung durch Verbände (P9 M09)	Anteil Mitarbeiter kaufm. (A5 V2)	C = .25 *
12		Beschäftigt seit (P11)	C = .47 ***
(13*	Anwendung spezieller EDV (P10 T3)	Hierarchie (A8 P2)	C = .42 ***)

1* DETAILLIERTES PROGRAMM VORWEG (nein 33,1 % / ja 66,9 %)

Angestellte gesamt	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 49	50 - 99	100 - 249	250 -
ja (in %)	50.0	28.6	46.2	100.0	90.9	65.0	69.6	70.0	78.9

2* VORBEREITENDE LEKTORE (nein 54,7 % / ja 45,3 %)

Funktion	General-Mgt.	Einkauf	Prod.	Marketing	Personal	Finanzen/EDV	F & E
ja (in %)	41.8	100.0	57.7	21.1	37.5	50.0	83.3

3* WEITERFOHRENDE LITERATUR (nein 54 % / ja 46 %)

Schulbildung	Grundschule	Mittelschule	Fachh.-schule	Abitur	Keine Antwort
ja (in %)	22.7	82.4	40.7	49.2	33.3

4* WEITERFOHRENDE LITERATUR (nein 53 % / ja 47 %)

Beschäftigt seit (in Jahren)	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 34	35
ja (in %)	54.5	62.5	57.6	25.9	53.8	21.4	0

7* INDIVIDUELLE WEITERBILDUNGS-CHECKLISTEN (nein 60 % / ja 40 %)

Altersklasse (in Jahren)	30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	61 -
ja (in %)	71.4	49.1	38.3	18.2	33.3

10* UNTERNEHMENSBEZOGENE WEITERBILDUNGSBERATUNG (nein 75 % / ja 25 %)

Beschäftigt seit (in Jahren)	- 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 34	35 -
ja (in %)	18.2	25.0	21.2	44.4	7.7	21.4	66.7

11* WEITERBILDUNGSBERATUNG DURCH VERBANDE (nein 68 % / ja 32 %)

Anteil Mitarbeiter kaufm. (in %)	- 19	20 - 39	40 - 59	60 - 79	80 -
ja (in %)	47.2	21.2	26.7	25.0	25.0

13* ANWENDUNG SPEZIELLER EDV-VERFAHREN (nein 81 % / ja 19 %)

Hierarchie	Gl.	Abt./Bereichsleiter	Linie	Stab
ja (in %)	28.6	8.7	80.0	0

Datei PWB ja

Variable zu 4.1.8

* Beschäftigungsdauer
  Alter
* Funktion
* Schulbildung
* Anteil kaufmännischer Mitarbeiter

4.19 Potentielle Themengebiete

Obwohl es sicher nicht in unserem Interesse liegt, eine Konzeption für 'spontane' WB-Veranstaltungen zu entwickeln, stellten wir den Führungskräften diesbezüglich eine Frage. Wir wollten damit zunächst das Klischee vom WB-kritischen Mittelständler ausleuchten. Zum zweiten interessierte uns die Art von Themenstellungen, für welche die Befragten sich entscheiden würden.

52% der Beantworter signalisierten, daß sie kurzfristig zu einem Seminarbesuch bereit wären (Abb. 1/4.1.9). Bedingung dafür wäre selbstverständlich ein entsprechendes Themenangebot.

P10 KURZFRISTIGER SEMINARBESUCH

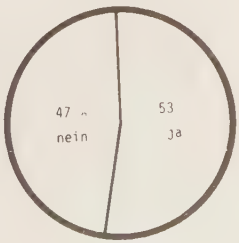


Abbildung 1/4.1.9

Der hohe Prozentsatz an Kurzfristteilnehmern widerlegt klar das Gerücht von der Unabkömmlichkeit und WB-Müdigkeit der mittelständischen Führungskräfte. Das bedeutet, es ist zu großen Teilen tatsächlich nur eine Frage des interessanten Angebotes, wenn ein Veranstalter erfolgreich am mittelständischen Seminarmarkt Fuß fassen will. Mit einem mittel- bis langfristigen WB-Konzept ließe sich der trainingswillige potentielle Teilnehmerkreis sicherlich noch um erhebliche Prozentpunkte steigern. Geht man von den geclusterten Themenwünschen aus, so besteht der größte Bedarf im Gebiet der bereichsbezogenen Managementfragen. Zusammen mit dem zweitstärksten Bedürfnis, dem nach Know how zur Unternehmensführung, paßt dies interessanterweise in das von uns in der Einleitung vorgezeichnete Verfahren.

Der Einstieg in unternehmensweite Trainingsmaßnahmen zur Unternehmensführung könnte demnach am reibungsärmsten über selektive Tiefenanalysen erfolgen.

P10 KURZFRISTIGER SEMINARBESUCH BEI FOLGENDEM THEMA:

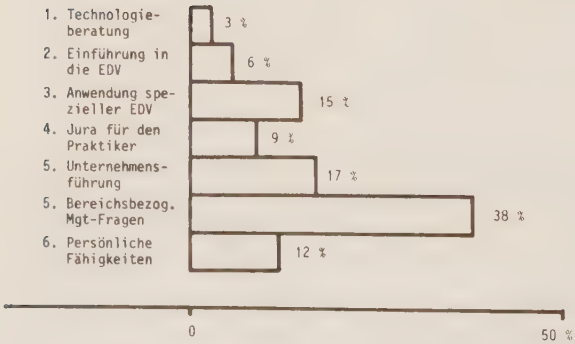


Abbildung 2/4.1.9

Der zweite mögliche Weg würde über die Weiterentwicklung persönlicher Fertigkeiten führen. Zum Beispiel demonstriert sehr erfolgreich das Helfrecht-Institut mit seiner Großmann-Methode genau diese Strategie.

Bei den Beantwortern der Frage 10 interessierten sich nur 3% für TB. Aus Gesprächen und Diskussionen ist uns bekannt, daß ein Großteil der Befragten TB in erster Linie als Maßnahme zur Verfahrensinnovation im produktionstechnischen Sinne verstehen. Produkt- und Prozeßinnovationen können aber auch in anderen Funktionsbereichen, wie z.B. dem Marketing oder auch dem Finanz- bzw. Rechnungswesen, eine erhebliche Rolle spielen. Daraus erwachsen auch ernstzunehmende unternehmenspolitische Problemstellungen, die für den Fortbestand eines Betriebes entscheidend sein können.

Wir wollen hier nochmals verdeutlichen, daß wir aus o.g. Gründen das Technologietraining für zu jedem Fortbildungsprogramm zuordenbar halten, unabhängig davon, wie eng (Funktionsbereiche) oder weit (Unternehmensführung) der jeweilige Teilnehmer- bzw. Themenkreis gefaßt ist. Wir gehen sogar so weit zu behaupten, daß der Themenkomplex technologischer Innovationen die Trainingsgebiete 'bereichsbezogenes Management', 'persönliche Fähigkeiten' und 'Unternehmensführung' quasi als Klammer umspannt und integrativ zusammenführen kann (z.B. EDV).

4.2 Beratung und Fortbildungsmaßnahmen zu technologischen Innovationen (TB)

In den vorangehenden Gliederungsabschnitten wurde bereits viel Grundsätzliches zum Verhältnis von Managementtraining und TB gesagt. In der vorliegenden Untersuchung stand der allgemeine Fortbildungsaspekt sehr stark im Vordergrund, der TB-Frageteil war als Ergänzung gedacht mit zweistufiger Auswertung:

1. Eine Dokumentation und Beurteilung bisher durchgeführter TB-Projekte
2. Erfassung derjenigen Themengebiete, die in der mittelständischen Zielgruppe die höchste Akzeptanz besitzen.

Eingebunden in den ideologischen Hintergrund aus unserem Befragungskonzept erwarten wir uns interessante Ergebnisse auf drei Ebenen:

1. Strukturierungshilfen für die Zielgruppe der mittelständischen Unternehmen
2. Erkenntnisse zu Erfolgsfaktoren bzw. Markteintrittsstrategien mit der Maßgabe, eng definierte Zielgruppen zu erreichen (siehe Abschnitt 4.3)
3. Thematische und didaktische Rahmenbedingungen, wobei speziell in der Didaktik die Resultate aus dem allgemeinen WB-Teil zum Tragen kommen.

Im folgenden wird auf die teilnehmenden Unternehmen nur sehr knapp eingegangen, da statistisch signifikante Analysen bei einer Untersuchungsgesamtheit von unter 30 (n = 27) im TB-Teil nicht mehr sehr aussagekräftig sind und wir weit mehr an einer Analyse der durchgeführten Projekte interessiert waren (n = 57).

4.21 Eingrenzung teilnehmender Unternehmen und TB-Institute

Zum Teil lag die Initiierung sowie die Durchführung der TB-Aktivitäten ganz oder zu Teilen etwas vor unserem Betrachtungszeitraum. Wir entschlossen uns, die Erfahrungen und Ergebnisse auch aus diesen Projekten in unsere Analyse miteinzubeziehen, um eine möglichst breite Untersuchungsgesamtheit zu erhalten. Von den 103 befragten Unternehmen gaben 26% an, daß sie in den vergangenen 3 bis 5 Jahren an TB-Projekten beteiligt gewesen seien (Abb. 1/4.2.1).

T11 BEREITS BERATEN

Abbildung 1/4.2.1

Nun zum Kreis der Teilnehmer:
Bei der Unternehmensleitung, die in der Regel über die Durchführung eines TB-Projektes entscheidet, lagen die Schwerpunkte in der Schulbildung auf unteren und mittleren Schulabschlüssen und bei der beruflichen Ausbildung in den praxisbezogenen, höherqualifizierten Bildungsstufen (abgeschlossene Lehre, Meister, Techniker etc.).

Die Anzahl der durchgeführten TB-Projekte hängt maßgeblich von der Größenordnung der beschäftigten Mitarbeiter des betreffenden Unternehmens ab. Kleinere Betriebe tendieren verstärkt zu TB-Projekten als solche mit höheren Mitarbeiter- und Angestelltenzahlen. Eine ähnliche Tendenz ist auch bei einer Untersuchung der Umsatzgrößen festzustellen.

Wir erklären uns diesen eindeutigen Trend damit, daß technologische Fragen in größeren mittelständischen Firmen von betriebseigener Manpower gelöst werden. Wir vermuten, daß hier bereits ein relativ breit angelegtes Spezialistentum existiert, das sich sein Know-how in fachbezogenen, betriebsexternen Weiterbildungsseminaren holt.

1	Technologieberatung ja/nein (T11)	Arbeiter gesamt (A9 A3)	C = .28 **
2*		Berufsausbildung (A8 B)	C = .29 **
3*		Schulbildung (A8 S)	C = .25 **
4	TB-Projekte 81 - 83 (T11 B)	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R -.35 **
5		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = -.30 *
6*		TB-Institut (T11 P3)	ETA = .53 ***
7	TB-Projekte 81 - 83 pro Mitarbeiter(ø 81-83) (T11 B : A5 M) x 10	ø Umsatz 81 -83 (A6 U)	R - -.32 *

2* BEREITS BERATEN (nein 68 % / ja 32 %)

Berufs-ausbildung	Keine	Lehre I	Lehre II	Betriebs-intern	Berufsf schule	Berufl Praktik.	Meister-techn.	FHS	UNI
ja (in %)	20.0	0	57.7	33.3	50.0	50.0	36.1	25.0	19.6

3* BEREITS BERATEN (nein 70 % / ja 30 %)

Schulbildung	Grund-schule	Mittel-schule	Fachhoch schule	Abitur	Keine Antwort
ja (in %)	42.4	47.4	22.0	26.5	10.0

6* TECHNOLOGIEBERATUNGSPROJEKTE 81 - 83

TB-Institut	Abweichungen
1. RKW - IHK	- 2.8
2. Fachverbände	- .5
3. Freie Berater	- .8
4. Wissenschaft	0
5. Sonstige	3.4
Grand Mean	4.6

Abbildung 2/4.2.1

Bei kleineren Unternehmen ist eine solchermaßen geartete Infrastruktur an Technikspezialisten sicherlich nicht die Regel, deshalb führt man dort verstärkt extern gesteuerte TB-Projekte durch (alles Abb. 2/4.2.1). Als Informationsquelle werden vor allem Fachverbände, in zweiter Linie RKW und IHK und zuletzt freie Berater und Sonstige gehört (Abb. 3/4.2.1). Deutlich verändert sieht die Reihenfolge bei den für die jeweiligen Projekte verantwortlichen Veranstaltern aus. Hier führen klar die freien Berater und an zweiter Stelle die Fachverbände vor allen anderen Anbietern (Abb. 2/4.2.1 und 1/4.2.2).

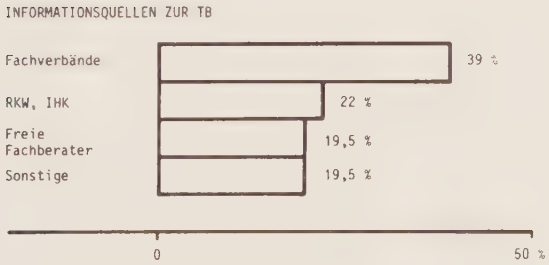


Abbildung 3/4.2.1

Variablen zu 4.2.1

* Mitarbeiter
  Arbeiter
  Angestellte
* Umsatz
* Berufsausbildung
  Schulbildung

4.22 Erfassung und Beurteilung der durchgeführten TB-Projekte

Die für die jeweilige Durchführung der TB-Projekte verantwortlichen Institute wurden bereits im vorangegangenen Gliederungspunkt abgehandelt (Freie Berater, Fachverbände). Das Thema der Veranstaltungen kam in über der Hälfte der Fälle aus dem Bereich Technik - Produktion, zu einem Viertel lautete der Schwerpunkt 'neue Technologien in Büro und Verwaltung' und der Rest setzte sich zusammen aus den verschiedensten, schwer gruppierbaren Einzelthemen.

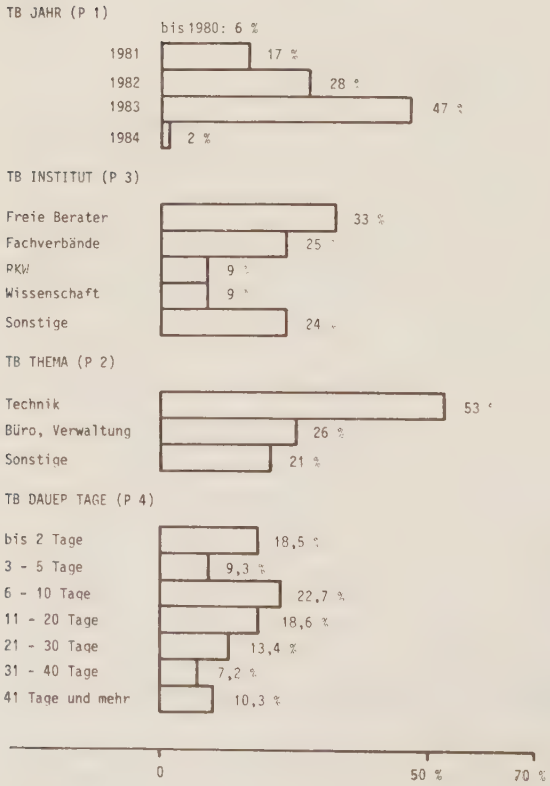


Abbildung 1/4.2.2

Fast 30% der Projekte dauerte weniger als 5 Tage, über 50% waren innerhalb von 10 Tagen beendet. Weitere 20% dauerten bis zu 20 Tagen, bei den verbleibenden 30% dürfte es sich um grundlegende technologische Umstrukturierungen innerhalb des Betriebes handeln (alles Abb. 1/4.2.2).

Den größten Teilnehmerkreis stellen Unternehmen mit 100-200 Mitarbeitern dar, deren Geschäftslage sich als ausgeglichen beschreiben läßt (Abb. 2/4.2.2). Vergleicht man die Projekte der WB-anbietenden mit denen der WB-abstinenten Firmen, so sind drei Punkte bemerkenswert:

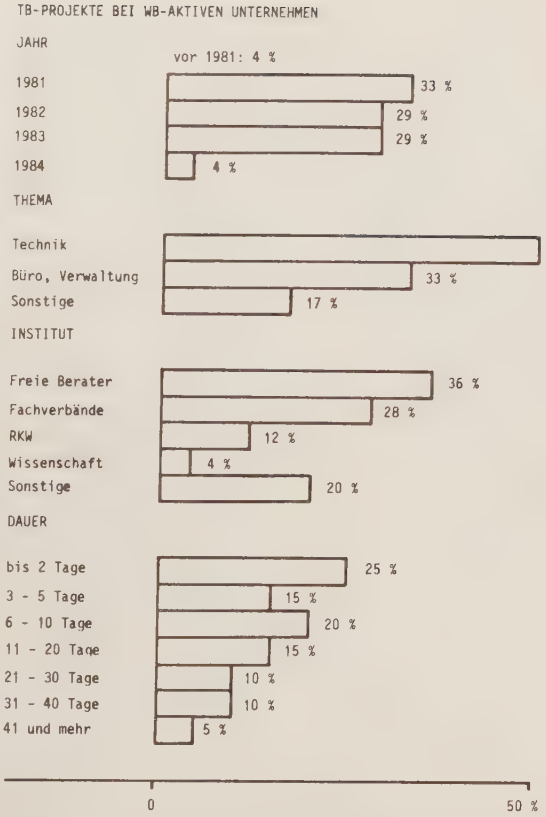
1*	TB-Thema (T11 P2)	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	C = .46 *
2*		Ertrag (A7)	C = .42 *

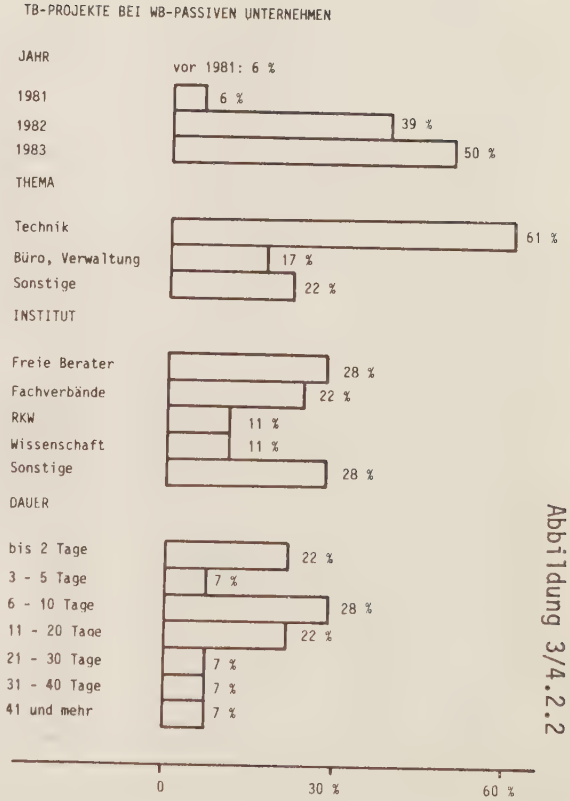
```
* * * * * * * * * * * * * * * * * * *   C R O S S T A B U L A T I O N   O F
   T11P2      TB THEMA                                          BY  A5M
* * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * *

                    A5M
            COUNT  I
           ROW PCT I-49       50-99     100-199  200-499  500-        ROW
           COL PCT I                                                  TOTAL
           TOT PCT I       1.I       2.I       3.I       4.I       5.I
T11P2      --------I--------I--------I--------I--------I--------I
               1.  I      2  I      7  I     13  I      5  I      0  I     27
  TECHNIK+FERTIGUN I    7.4  I   25.9  I   48.1  I   18.5  I      0  I   54.0
                   I  100.0  I   70.0  I   54.2  I   55.6  I      0  I
                   I    4.0  I   14.0  I   26.0  I   10.0  I      0  I
                  -I--------I--------I--------I--------I--------I
               2.  I      0  I      1  I      6  I      1  I      4  I     14
  BUERO+VERWALTUNG I      0  I    7.1  I   57.1  I    7.1  I   28.6  I   28.0
                   I      0  I   10.0  I   33.3  I   11.1  I   80.0  I
                   I      0  I    2.0  I   16.0  I    2.0  I    8.0  I
                  -I--------I--------I--------I--------I--------I
               3.  I      0  I      2  I      3  I      3  I      1  I      9
  SONSTIGE         I      0  I   22.2  I   33.3  I   33.3  I   11.1  I   18.0
                   I      0  I   20.0  I   12.5  I   33.3  I   20.0  I
                   I      0  I    4.0  I    6.0  I    6.0  I    2.0  I
                  -I--------I--------I--------I--------I--------I
           COLUMN        2        10        24         9         5        50
            TOTAL      4.0      20.0      43.0      18.0      10.0     100.0
```

```
* * * * * * * * * * * * * * * * * * *   C R O S S T A B U L A T I O N   O F   * * * * * * * * * * * *
   T11P2      TB THEMA                                          BY  A7        ERTPAG IM BRANCHENVERGL.
* * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * * *

                    A7
            COUNT  I
           ROW PCT I-SEHR GU --SEHR G ++SEHR S +SEHR SC   ROW
           COL PCT IT        UT        CHLECHT  HLECHT   TOTAL
           TOT PCT I       2.I       3.I       4.I       5.I
T11P2      --------I--------I--------I--------I--------I
               1.  I      4  I     11  I      9  I      4  I     28
  TECHNIK+FERTIGUN I   14.3  I   39.3  I   32.1  I   14.3  I   52.8
                   I   57.1  I   57.9  I   47.4  I   50.0  I
                   I    7.5  I   20.8  I   17.0  I    7.5  I
                  -I--------I--------I--------I--------I
               2.  I      3  I      1  I      6  I      4  I     14
  BUERO+VERWALTUNG I   21.4  I    7.1  I   42.9  I   28.6  I   26.4
                   I   42.9  I    5.3  I   31.6  I   50.0  I
                   I    5.7  I    1.9  I   11.3  I    7.5  I
                  -I--------I--------I--------I--------I
               3.  I      0  I      7  I      4  I      0  I     11
  SONSTIGE         I      0  I   63.6  I   36.4  I      0  I   20.8
                   I      0  I   36.8  I   21.1  I      0  I
                   I      0  I   13.2  I    7.5  I      0  I
                  -I--------I--------I--------I--------I
           COLUMN        7        19        19         8        53
            TOTAL     13.2      35.8      35.8      15.1     100.0
```

Abbildung 2/4.2.2

Abbildung 3/4.2.2





1. Die WB-aktiven haben weniger reine Technik-Themen, dafür einen höheren Anteil an Büro- und Verwaltungsthemen.
2. Sie bevorzugen freie Berater und Fachverbände vor allen anderen TB-Instituten und haben
3. ihren Schwerpunkt auf Veranstaltungen von bis zu fünf Tagen gelegt (40% im Gegensatz zu 30% bei WB-abstinenten Unternehmen (Abb. 3/4.2.2).

In der Beurteilung der TB-Projekte ist ein deutlich positiver Trend zu erkennen. Zunächst untersuchen wir die Einschätzung der Bedeutung dieser TB-Projekte für die Leistungsfähigkeit der beteiligten Unternehmen. Über 80% der Antworten liegen im Bereich von 3 und besser in einer Rating-Skala von 1 - 6.

Mit vergleichsweise niederem Umsatz bzw. bei geringen Mitarbeiterzahlen (speziell Angestellten und Vorarbeitern) steigt die Wahrscheinlichkeit einer positiven Beurteilung. Diese Kriterien gelten auch für eine Beteiligung von RKW bzw. IHK oder auch der Wissenschaft als durchführende Institute von TB-Projekten. Ein mangelhaftes Unternehmenskonzept bzw. schlechte Abstimmung mit den Unternehmenszielen wirkt sich empfindlich auf eine gute Beurteilung aus.

Zum folgenden siehe Abb. 4 und 5/4.2.2.

Wir wenden uns jetzt der Einschätzung der Inhalte zu. Auch hier überwiegt eine positive Einschätzung (75% $\leq$ 3).

Eine Untersuchung der Variablen mit signifikantem Zusammenhang erlaubt uns folgende Aussagen:

1. Ebenso wie bei der Beurteilung der Bedeutung für die Leistungsfähigkeit gilt auch hier, je weniger Mitarbeiter (bzw. Angestellte) ein Unternehmen hat, desto positiver ist die Einschätzung (hier bezogen auf die Inhalte).

2. Je höher der Anteil der technischen Ausstattung eines Betriebes ist, desto relevantere Inhalte werden für TB-Projekte gewählt.
3. Ein mangelhaftes Unternehmenskonzept wirkt sich negativ auf die Einschätzung der gewählten Inhalte aus.

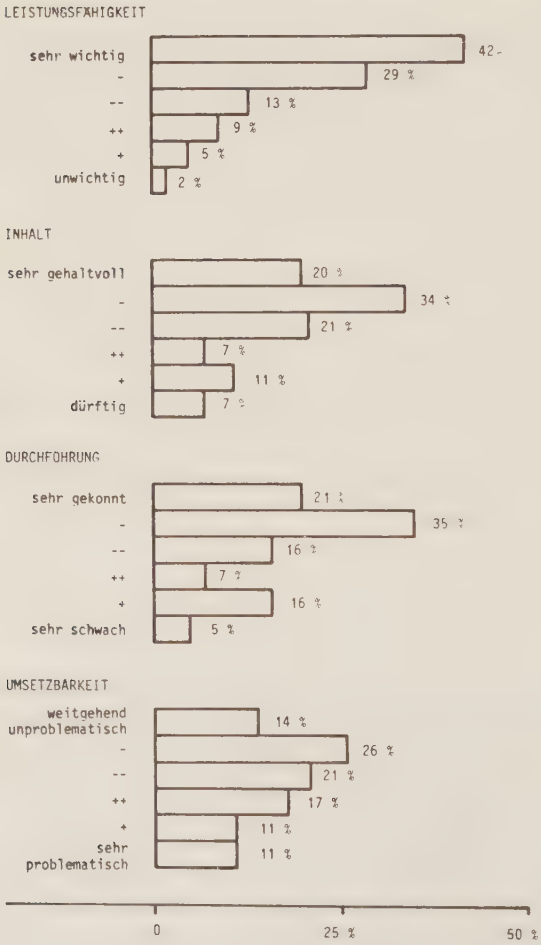


Abbildung 4/4.2.2

Unsere nächste Beurteilungsstufe betrifft die Art und Weise der Durchführung der TB-Projekte. Auch hier finden wir durchwegs gute Noten; leichte Abstriche vom positiven Eindruck müssen aber gemacht werden.

1	Leistungsfähigkeit (T12 P1)	ø Umsatz 81 - 83 (A6 U)	R = .23 **
2		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .23 **
3		Vorarbeiter (A9 A4)	R = .31 **
4*		TB-Institut (T11 P3)	ETA = .61 ***
5		Mangelhaftes Unternehmenskonzept (T13 I03)	ETA = .33 **
6		Widerspricht Unternehmenszielen (T13 I10)	ETA = .30 *
7	Inhalt (T12 P2)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.37 ***
8		ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	R = .24 **
9		Angestellte gesamt (A9 A1)	R = .28 **
10		Mangelhaftes Unternehmenskonzept (T13 I03)	ETA = .43 ***
11*	Durchführung (T12 P3)	Branche (A2)	ETA = .57 ***
12		Ertrag im Branchenvergleich (A7)	R = -.22 **
13*		Institut (T11 P3)	ETA = .41 **
14		Verständigungsprobleme (T13 S2)	ETA = .44 **
15		Schwächen im technolog. Konzept (T13 I06)	ETA = .40 **
16		Knappes Zeitbudget (T13 I07)	ETA = .36 **
17		Widerspricht Unternehmenszielen (T13 I10)	ETA = .40 ***
18*	Umsetzbarkeit (T12 P4)	Branche (A2)	ETA = .59 ***
19		Ertrag (A7)	R = -.34 ***
20		Vorarbeiter (A9 A4)	R = -.28 **
21		Verständigungsprobleme (T13 S2)	ETA = .39 **
22		Beraterqualifikation (T13 S3)	ETA = .39 **
23		Schwächen im technol. Konzept (T13 I06)	ETA = .35 **
24		Knappes Zeitbudget (T13 I07)	ETA = .54 ***
25		Widerspricht Unternehmenszielen (T13 I10)	ETA = .52 ***

Abbildung 5/4.2.2

4* BEDEUTUNG DER TB FOR DAS UNTERNEHMEN , 13* QUALITAT DER DURCHFOHRUNG

TB - Institut	Abweichungen
1. RKW - IHK	1.2 / .7
2. Fachverbände	- .4 / - 1.0
3. Freie Berater	.2 / .4
4. Wissenschaft	1.4 / .7
5. Sonstige	- 1.1 / - .1
Grand Mean	2.2 / 2.9

11* QUALITAT DER DURCHFOHRUNG / 18* UMSETZBARKEIT

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.guter	1.0 / 1.1
2. Investitionsguter	.7 / .7
3. Verbrauchsgüter	.3 / .2
4. Nahrung und Genuß	- 1.7 / - .6
5. Bau	- 1.1 / - 1.7
6. Sonstige	- 1.1 / - 1.1
Grand Mean	2.7 / 3.1

Zufrieden waren eigentlich nur Grundstoff-/Produktionsgüterindustrie sowie die Investitionsgüter- und Verbrauchsgüterhersteller. Diese Aussage trifft auch im nächsten Absatz für die Umsetzbarkeit der TB-Ergebnisse zu.

Eine gute Durchführung wird vor allem RKW, IHK, der Wissenschaft und den freien Beratern bescheinigt. Schlechte Noten bekommen hier die Fachverbände. Schwacher Ertrag im Branchenvergleich erhöht die Tendenz zur guten Beurteilung der Durchführung. Besonders gravierende "Mißerfolgsfaktoren" bei der Durchführung sind

- knappes Zeitbudget
- Verständigungsprobleme
- konzeptionelle Schwächen
- mangelnde Abstimmung mit den Unternehmenszielen.

Zur Umsetzbarkeit der TB-Inhalte in verschiedenen Branchen wurde bereits eindeutig Stellung bezogen. Die Umsetzung der Ergebnisse gelingt wiederum bei schwacher Ertragslage besser als bei profitstarken Unternehmen, ebenso wird sie durch eine geringe Mitarbeiterzahl (Vorarbeiter) erleichtert.

Killerfaktoren mit hoher Signifikanz sind hierbei
- mangelnde Beraterqualifikation
- Verständigungsprobleme
- knappes Zeitbudget
- konzeptionelle Schwächen
- mangelnde Abstimmung mit den Unternehmenszielen.

Variablen zu 4.2.2

* Ertragslage
  Umsatz
* Mitarbeiter
  Angestellte
  Vorarbeiter
* Branche
* Durchführendes TB-Institut
* Anteil der technischen Ausstattung

4.23 Gründe für ein Scheitern von TB-Projekten

Wir unterscheiden zwei Arten von Gründen: zum einen unternehmensexterne, beraterbezogene und zum anderen unternehmensinterne; Mehrfachankreuzungen waren erlaubt (siehe zum folgenden Abb. 1/4.2.3).

T13 HINDERUNGSGRÜNDE FÜR EINE ERFOLGREICHE EINFÜHRUNG TECHNOLOGISCHER INNOVATIONEN IN DAS UNTERNEHMEN:

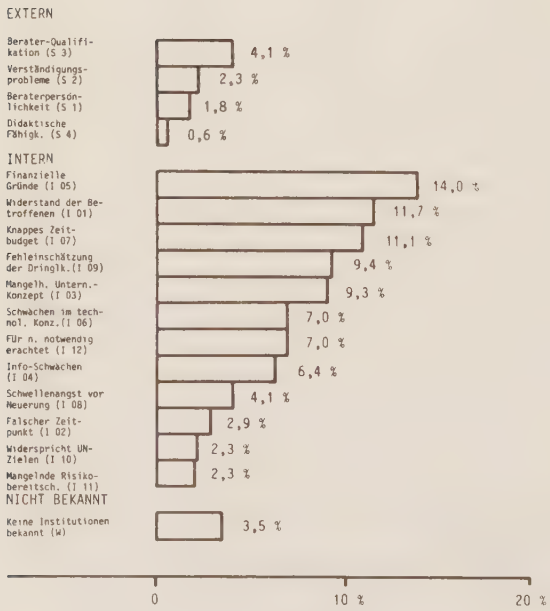


Abbildung 1/4.2.3

Unsere erste Erkenntnis ist, daß mangelnder Erfolg von TB-Projekten wesentlich häufiger vom beteiligten Unternehmen selbst abhängt als von den beteiligten TB-Spezialisten.

Die beiden häufigst genannten externen Gründe lassen sich auf den der mangelnden Beraterqualifikation reduzieren, da wir das Kommunikationsproblem auch hierunter zählen wollen.

Nur über einen ausgeklügelten Auswahlmodus (Kriterien: gute Referenzen, Nachweis fachlicher Kompetenz, Verständigungsbereitschaft) kann ein mittelständisches Unternehmen dem Dilemma eines Scheiterns des TB-Projektes entgehen.

Wesentlich stärkeres Gewicht ist zur Absicherung des TB-Erfolges aber auf eine gekonnte Handhabung der innerbetrieblichen Gegebenheiten zu legen. Die wichtigsten sind:

- 'Finanzielle Gründe', die auch meist in einem
- 'knappen Zeitbudget' resultieren. Durch eine
- 'Fehleinschätzung der Dringlichkeit' ergibt sich häufig
- 'Widerstand der Betroffenen', die das TB-Projekt
- 'für nicht notwendig erachten'. Die tieferen Gründe für ein Scheitern dürften aber sowohl in einem
- 'mangelhaften Unternehmenskonzept' als auch in
- 'Schwächen der technologischen Konzeption' begründet liegen.

Ein mangelhaftes Unternehmenskonzept war speziell bei Betrieben mit schlechter Ertragslage ($\geqslant$ 4) der Grund für ein Scheitern der TB ($\geqslant$ 40%). Besonders in der Investitionsgüterindustrie wurde die Notwendigkeit einer TB häufig (43%) unterschätzt.

1*	Mangelhaftes Unternehmenskonzept (T13 I03)	Ertrag im Branchenvergleich (A7)	C = .37 **
2*	TB für nicht notwendig erachtet (T13 I12)	Branche (A2)	C = .37 **

1* MANGELHAFTES UNTERNEHMENSKONZEPT (nein 77 % / ja 23 %)

Ertrag im Branchenvergleich	sehr gut	-	--	++	+	sehr schlecht
ja (in %)	0	20.0	6.7	43.8	42.9	40.0

2* TB FÜR NICHT NOTWENDIG ERACHTET (nein 82 % / ja 18 %)

Branche	Grundst. Prod.gü.	Invest. güter	Verbr. güter	Nahrung/ Genuß	Bau	Sonstige
ja (in %)	25.0	42.9	9.7	0	0	33.3

Abbildung 2/4.2.3

4.24 Zukünftiger Bedarf an Technologie-Know how

Wir haben in der Auswertung zu dieser Frage zunächst die Unternehmen mit TB vom Rest der Untersuchungsgesamtheit getrennt, um eventuelle Interessensunterschiede feststellen zu können. Grundsätzlich gilt folgendes: Die TB-Abstinenten liegen in ihrer Einschätzung der diversen TB-Gebiete generell deutlich hinter den TB-Aktiven. Die Rangfolge der TB-Themen innerhalb der beiden Gruppen ist aber nahezu identisch. Wir vereinfachen deshalb unsere Betrachtung dadurch, daß wir uns an die TB-erfahrenen Unternehmen halten (Abb. 1/4.2.4).

T14 TB - Bedarf für die kommenden drei Jahre:

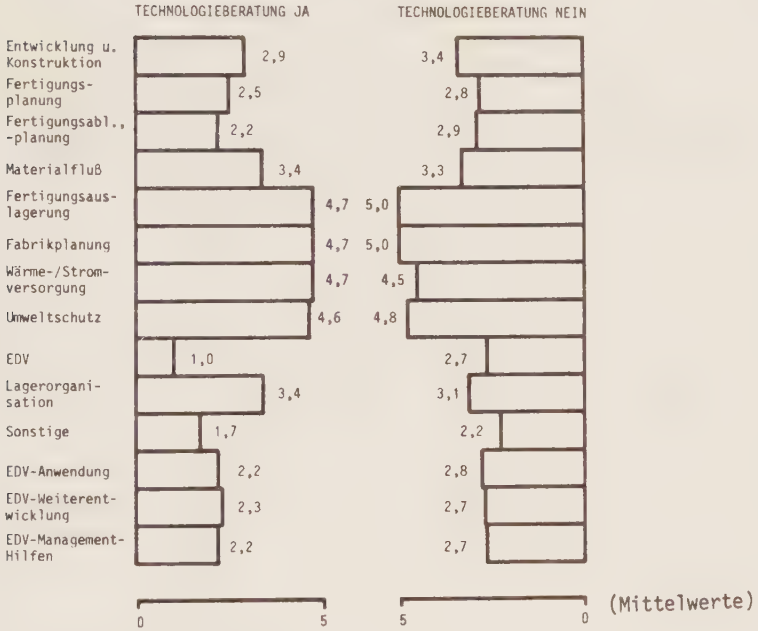


Abbildung 1/4.2.4

Klare Favoriten für zukünftige TB-Projekte sind die verschiedenen Gebiete des EDV-Einsatzes. Fast gleichauf liegt ein Themenkomplex, der die sehr heterogen strukturierten individuellen TB-Spezialgebiete erfaßt. Da wir aber eher an allgemein anerkannten TB-Themen mit großer Breitenwirkung interessiert sind, vernachlässigen wir diesen Bereich.

Als nächste in der Rangfolge stehen Fragen zur Fertigung, genauer zur Optimierung von Planung und Ablauf. Auch für das Themengebiet 'Entwicklung und Konstruktion' bekamen wir ein positives Feedback von den Befragten.

1	Entwicklung und Konstruktion (T14 A01)	Gründungsjahr (A1 U2)	R = -.22 **
(2*		Branche (A2)	ETA = .49 **)
3	Fertigungsplanung (T14 A02)	Arbeiter gesamt (A9 A3)	R = -.24 **
4		Ertrag (A7)	R = -.25 **
5	Fertigungsablauf und -planung (T14 A03)	Arbeiter gesamt (A9 A3)	R = -.21 **
6*	Fertigungsauslagerung (T14 A05)	Produkte (A3)	ETA = .37 **
7		Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = .22 **
8	Umweltschutz (T14 A08)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.18 *
9	Lagerorganisation (T14 A10)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.23 **
10	EDV-Weiterentwicklung (T14 A13)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.25 **
11	EDV-Managementhilfen (T14 A14)	Anteil techn. Ausstatt. (A4)	R = -.24 **

2* ENTWICKLUNG UND KONSTRUKTION

Branche	Abweichungen
1. Grundstoffe/Prod.güter	- .7
2. Investitionsgüter	- .8
3. Verbrauchsgüter	- .2
4. Nahrung und Genuß	2.3
5. Bau	1.5
6. Sonstige	2.3
Grand Mean	3.7

6* FERTIGUNGSAUSLAGERUNG

Produkte	Abweichungen
1. Investitionsgüter	.6
2. Roh-Hilfs-Betriebsstoffe	.4
3. Zwischenprodukte	- .4
4. Konsumgüter	- .6
Grand Mean	4.9

Abbildung 2/4.2.4

Aus Abb. 3/4.2.4 ergibt sich als Schlußfolgerung für die allgemeinen überbetrieblichen Maßnahmen, daß die Unternehmen an Informationen in branchenspezifischen technologischen Trends und Beratung zur Diversifikation stärker interessiert sind als an der konkreten Vermittlung von geschützten technologischen Verfahren bzw. entsprechenden Kooperationen.

Abb. 2/4.2.4 präzisiert den Kreis der TB-Interessierten. Je jünger ein Unternehmen ist, desto höher liegt die Bereitschaft, externes Know how in das Unternehmen zu holen.

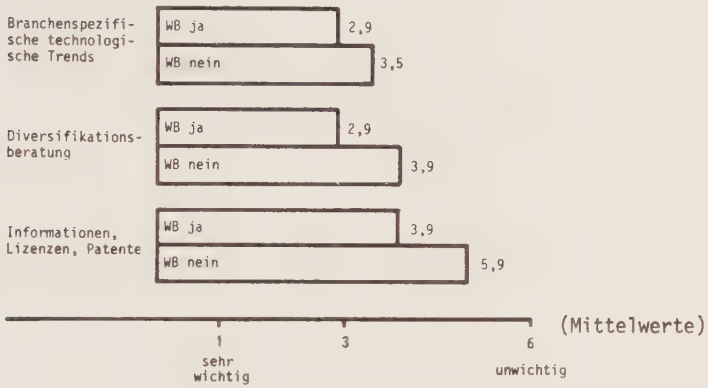


Abbildung 3/4.2.4

Das Interesse an TB im Fertigungsbereich dagegen liegt stark in der Höhe der jeweiligen Arbeiterschaft begründet. Eine wachsende Zahl von Arbeitern wirkt sich fördernd speziell auf die Themenkomplexe des Fertigungsablaufes und der Ablaufplanung sowie die Fertigungsplanung (im konstruktionstechnischen Sinne) aus. Zu letzterem kommt als notwendige Bedingung, daß eine entsprechend positive Ertragslage vorliegen muß. Die Fertigungsauslagerung als TB-Thema haben besonders Hersteller von Investitionsgütern und Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen mit vergleichsweise geringer Technisierung gewählt.

1	Branchenspezif. techno-log. Trends (T14 B1)	Ertrag (A7)	R = -.21 *
2		Entwicklung und Kon-struktion (T14 A01)	C = .52 ***
3		Fertigungsplanung (T14 A02)	C = .32 ***
4		Fertigungsablauf und -planung (T14 A03)	C = .31 ***
5		Wärme und Stromversor-gung (T14 A07)	C = .20 **
6		Umweltschutz (T14 A08)	C = .23 **
7		Lagerorganisation (T14 A10)	C = .41 ***
8		EDV-Anwendung (T14 A12)	C = .37 ***
9		EDV-Managementhilfen (T14 A14)	C = .34 ***
10	Diversifikationsbera-tung (T14 B2)	Entwicklung und Kon-struktion (T14 A01)	C = .33 ***
11		Fertigungsplanung (T14 A 02)	C = .24 **
12		Fertigungsablauf und -planung (T14 A03)	C = .37 ***
13		EDV in Fertig.(T14 A14)	C = .77 **
14		Lagerorganisation (T14 A10)	C = .39 ***
15		EDV-Anwendung .(T14 A12)	C = .29 ***
16		EDV-Managementhilfen (T14 A14)	C = .22 **
17	Informationsdienst, Li-zenzen, Patente, Koope-rationen (T14 B3)	Entwicklung und Kon-struktion (T14 A01)	C = .25 **
18		Fabrikplanung (T14 A06)	C = .24 **
19		Umweltschutz (T14 A08)	C = .24 **
20		Lagerorganisation (T14 A10)	C = .43 ***
21		EDV-Managementhilfen (T14 A14)	C = .25 **

Abbildung 4/4.2.4

Ansonsten wirkt sich in der Regel ein hoher Technisierungsgrad ausgesprochen positiv auf das TB-Interesse aus; speziell in den Bereichen

- Umweltschutz
- Lagerorganisation
- EDV-Weiterentwicklung
- EDV-Managementhilfen

ergaben sich durchwegs signifikante Zusammenhänge.

Variablen zu 4.2.4

* Anteil technologischer Ausstattung
* Gesamtzahl der Arbeiter
* Ertrag
* Produkte
* Gründungsjahr

4.3 Definition von Zielgruppen

Wie in der Einleitung bereits detailliert dargelegt wurde, hatten wir die beiden Themenschwerpunkte der Befragung aufgrund einer gewissen Kombinierbarkeit der Fragenkomplexe gewählt. Im nun folgenden Abschnitt unternehmen wir den Versuch, diese Verschmelzung von WB und TB zu vollziehen. Dieser Schritt kann die bislang bereits dokumentierten Ergebnisse sicherlich nur noch ergänzend vervollständigen und molarer Input für solchermaßen ausgerichtete molekulare Untersuchungen sein. Wir bewegen uns zwar somit nur auf der Oberfläche des Analysebereiches, erhalten aber bereits hier ausgesprochen interessante Anregungen und Ergebnisse.

Da es nie das eigentliche Ziel dieser Erhebung sein sollte, derart fein definierte 'target groups' en detail zu erforschen, konnten wir uns mit einer Untersuchungsgesamtheit von 103 Unternehmen und 239 Führungskräften begnügen.

Wir kommen im folgenden zur Eingrenzung der Gruppen. In einem ersten Schritt versuchten wir, ausgehend von einem Bereich (WB oder TB), herauszufinden, ob innerhalb der jeweils aktiven bzw. abstinenten Gruppe Untergruppen des anderen Bereiches deutlich unterscheidbar abzugrenzen waren.

Wir wollen dies an Abb. 1/4.3 erläutern.
Zunächst trennen wir den WB-aktiven (65%) vom WB-abstinenten (35%) Teil der Unternehmen. Innerhalb dieser beiden Untergruppen interessierte uns jetzt der jeweilige TB-aktive Anteil. Es überraschte nicht, daß zum einen der WB-aktive Teil einen überdurchschnittlich hohen Anteil an TB-aktiven Unternehmen besaß (36%) und zum anderen bei den WB-abstinenten Betrieben ein sehr hoher Prozentsatz ebenfalls TB-abstinent war (92%). Es ergaben sich also zwei interessante Untergruppen:

WBja/TBja und WBnein/TBnein

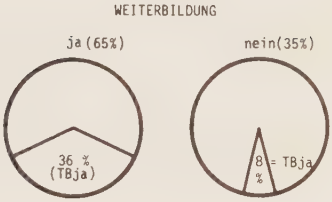


Abbildung 1/4.3

Wir drehten in einem nächsten Schritt die Betrachtungsebenen um (Abb. 2/4.3). Es zeigte sich ein ähnliches Bild: Der überwältigende Großteil (92%) der TB-Aktiven betreibt auch aktiv Führungskräftefortbildung. Von den TB-Abstinenten sind aber immerhin 56% dennoch im Managementtraining engagiert. Wir hatten nunmehr die Bestätigung für unsere zwei Untergruppen aus Abb. 1/4.3 erhalten und eine weitere, nämlich die Gruppe WBja/TBnein, hinzugewonnen.

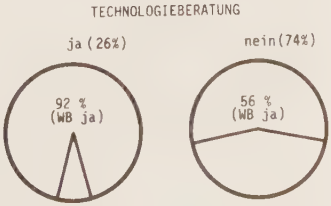


Abbildung 2/4.3

Wir legten jetzt die beiden Gruppierungen TBja/TBnein und WBja/WBnein matrixähnlich aufeinander und erhielten vier sauber ausdefinierte 'Zielgruppenkandidaten':

		Weiterbildung	
		ja	nein
Technologie-training und -beratung	ja	A	B
	nein	C	D

Nach der Verteilung der Untersuchungsgesamtheit auf die einzelnen Gruppen ergab sich folgendes Bild:

	Firmen	Führungskräfte
Gruppe A	23%	25%
Gruppe B	3%	4%
Gruppe C	41%	45%
Gruppe D	33%	26%
	n = 103	n = 239

Die Verteilung der Firmen und die jeweils antwortenden Führungskräfte waren weitgehend analog (= Prozentanteile an der Untersuchungsgesamtheit).

Die Gruppe B setzt sich in ihrer Belegungsstärke jedoch deutlich von den anderen dreien ab. In den folgenden Analysen haben wir deshalb die Gruppe B aufgrund ihrer schwachen Belegung oft vernachlässigt.

In den Fällen, wo B mitaufgeführt ist, bitten wir, aus besagten Gründen die Ergebnisse nur als schwache Trendmeldung zu verstehen.

Generell läßt sich noch sagen:
Wegen der doch sehr reduzierten Gruppenstärken beschränken wir in diesem Abschnitt unsere Analysen auf Häufigkeitsauszählungen bzw. Kreuztabellen. Für höherrangige Verfahren war aus besagten Gründen die Datendichte einfach zu gering.

4.31 Allgemeine Charakterisierung und Gewichtung

Ziel dieses Abschnittes ist die Abgrenzung der Gruppen voneinander. Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden (aus den Gliederungspunkten 4.1 und 4.2) konzentrieren wir uns auf die Unterschiede zwischen den neu gebildeten Gruppen. Wir empfehlen ein intensives Studium der nachfolgenden Abbildungen, da wir, im Gegensatz zu den vorangehenden Abschnitten, nicht mehr alle Schaubilder und Tabellen kommentieren werden.

A5 M1 - M3 MITARBEITER 1981 - 1983

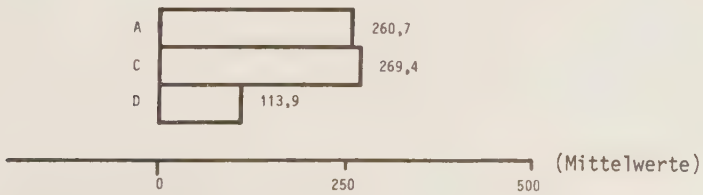


Abbildung 1/4.3.1

A6 U1 - U3 ⌀UMSATZ 1981 - 1983

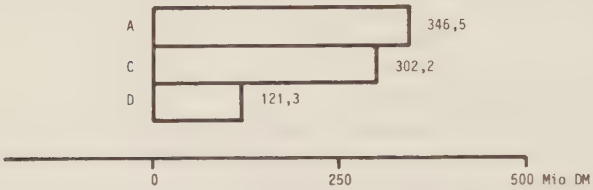


Abbildung 2/4.3.1

Eine hohe Fluktuationsrate bei Führungskräften zeugt oft von einer schlechten Einbindung des Mitarbeiters in die Interessen des Unternehmens. Die Ergebnisse unserer Erhebung bescheinigen dem Mittelstand in dieser Hinsicht eine sehr glückliche Hand. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer liegt weit über 10 Jahren. Die Gruppen A und D liegen mit ca. 16 Jahren etwa 25% über Gruppe C. Weit interessanter noch erscheint ein Vergleich der Beschäftigungsdauer mit der Zeitspanne, für die der jeweilige Beantworter seine Position schon innehat. Demnach ist die Mobilität innerhalb der Unternehmen bei den C-Betrieben am größten. Setzt man Beschäftigungsdauer und Positionsdauer ins Verhältnis, so haben bei A und C Firmen die Führungskräfte zu jeweils ca. 53% ihrer gesamten Beschäftigungsdauer ihre heutige Position ausgefüllt. Das Management bei D-Unternehmen ist sicherlich am starrsten konzipiert. Gerechnet auf die Zugehörigkeitsdauer zum Betrieb haben die Führungskräfte im Durchschnitt 67% ihrer Zeit auf der augenblicklichen Position verbracht. Für eine detaillierte Analyse der Beschäftigungs-/Positionsaspekte verweisen wir auf Abb. 4 A-D/ 4.3.1.

P11 Beschäftigt im Unternehmen seit:

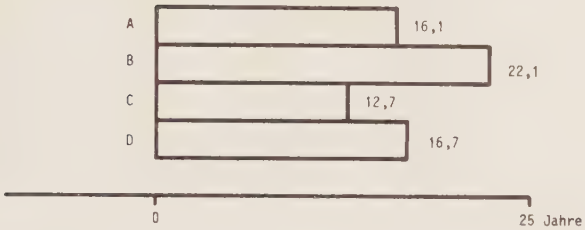


Abbildung 3/4.3.1

P12 Momentane berufliche Position seit:

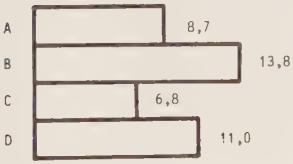
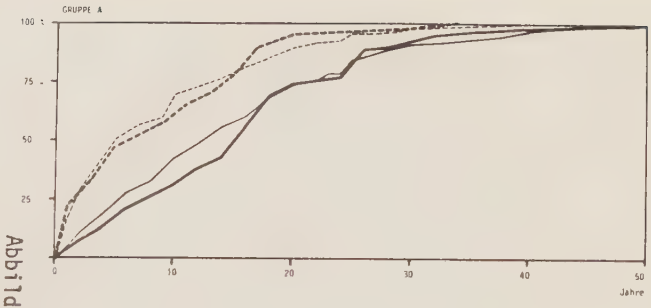
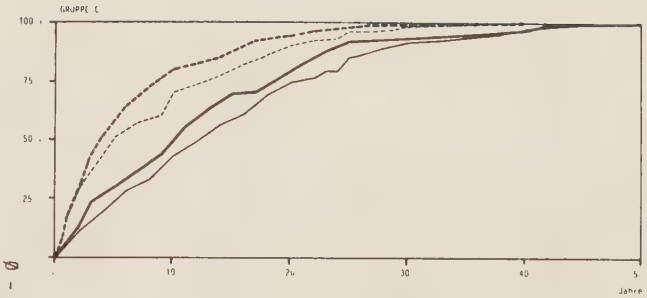


Abbildung 4/4.3.1

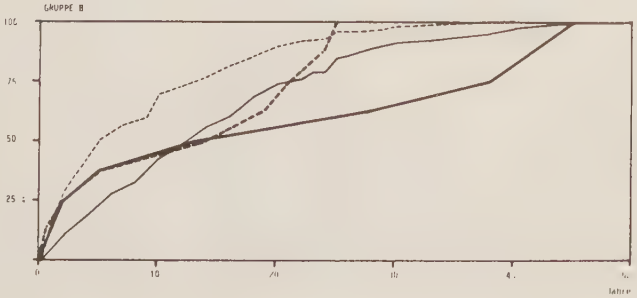
Auf dem Bereich der persönlichen Weiterbildung erhalten wir aus Abb. 5/4.3.1 neue Informationen. Unabhängig vom betrieblichen WB-Angebot bilden sich weit über 50% aller Führungskräfte weiter (unter WB fällt allerdings aufgrund unserer weit gehaltenen Definition z.B. bereits das Lesen von Fachartikeln etc. (= Selbststudium!)). Ein unternehmensseitiges Angebot erhöht die WB-Rate nochmals um ca. 20%.





Ø - Wert = dünne Linie
Gruppenwert= fette Linie

P11 BESCHÄFTIGT IM UNTERNEHMEN SEIT: ———
P12 MOMENTANE BERUFLICHE POSITION SEIT: - - -



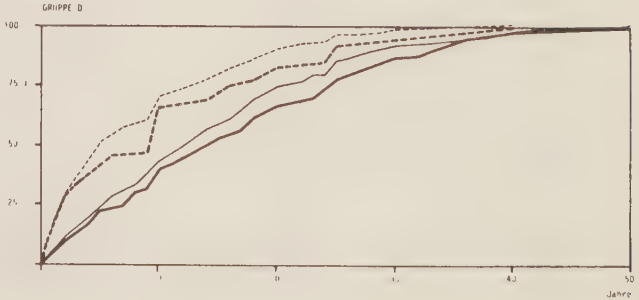
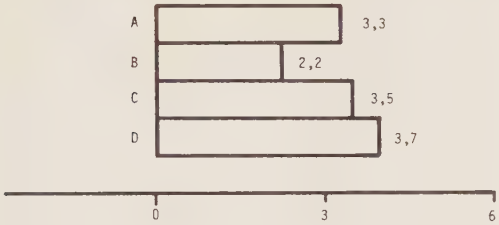


Abbildung 4 A-D/4.3.1

P1 ÜBERSICHTLICHKEIT DES ANGEBOTS AN FÜHRUNGSKRÄFTETRAINING



P2 PERSÖNLICH FÜHRUNGSKRÄFTEWEITERBILDUNG BETRIEBEN? (WÄHREND DER LETZTEN 12 MONATE)

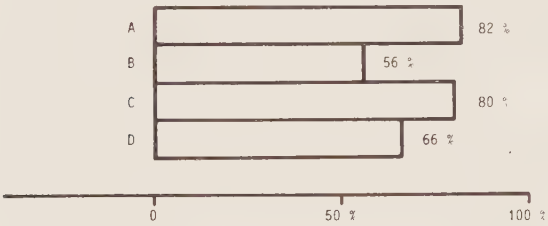


Abbildung 5/4.3.1

Eine Abgrenzung der Gruppen über die Schulbildung (Abb. 6/4.3.1) bzw. die Berufsausbildung zeigt uns folgende Resultate: A hat den größten Anteil an Grund- und Mittelschulabschlüssen und führt deshalb logischerweise auch bei den Lehrabschlüssen, beruflichen Praktika und auch den geprüften Meistern bzw. Technikern.

1*	A/B/C/D	Schulbildung (A8 S)	C = .32 **
2		Berufsausbildung (A8 B)	C = .43 ***
3*		Laufend aktuelle Information (P9 M05)	C = .18 *
4*		Unternehmensbezogene WB-Beratung (P9 M08)	C = .19 *
5*		WB-Beratung durch Verbände (P9 M09)	C = .19 **
6*		Bereichsbezogene Management-Fragen (P10 T6)	C = .26 **
7*		Widerstand der Betroffenen (T13 I01)	C = .29 *
8		Schwächen im technologischen Konzept(T13I06)	C = .38 ***

1* SCHULBILDUNG (letzter Abschluß)

	Grundschule	Mittelschule	Fachh.-schule	Abitur	Anteil.
Typ A	25.5	27.3	12.7	34.5	28.2
Typ B	0	37.5	25.0	37.5	4.1
Typ C	10.6	16.5	27.1	45.9	43.6
Typ D	21.3	12.8	19.1	46.8	24.1

3* FLANKIERENDE MASSNAHMEN LAUFEND AKTUELLES INFORMATIONSMATERIAL

Unternehmenstyp	A	B	C	D	Summe.
Ja (in %)	26.4	8.3	51.4	13.9	100.0

4* FLANKIERENDE MASSNAHMEN: UNTERNEHMENSBEZOGENE WB-BERATUNG

Unternehmenstyp	A	B	C	D	Summe:
Ja (in %)	40.8	6.1	34.7	18.4	100.0

5* FLANKIERENDE MASSNAHMEN: WB-BERATUNG DURCH VERBANDE

Unternehmenstyp	A	B	C	D	Summe
JA (in %)	31.6	5.3	38.2	25.0	100.0

6* SEMINARTHEMA: BEREICHSBEZOGENE MANAGEMENT-FRAGEN

Unternehmenstyp	A	B	C	D	Summe:
Ja (in %)	49.1	1.8	35.1	14.0	100.0

7* HINDERUNGSGRONDE FOR TB-EINFOHRUNG: WIDERSTAND DER BETROFFENEN (nein 72 % / ja 28 %)

Unternehmenstyp	A	B	C	D	Summe.
Ja (in %)	35.0	10.0	30.0	25.0	100.0

Abbildung 6/4.3.1

Bei C liegt der Schwerpunkt im schulischen Bereich auf der Hochschulreife. In den Berufsausbildungen (siehe auch Abb. 7 und 8/4.3.1) fällt der hohe Anteil an Universitäts- bzw. Fachhochschuldiplomen neben dem Abschluß von kaufmännischen Lehren auf. Wir weisen an dieser Stelle nochmals darauf hin, daß bei den beruflichen Qualifikationsstufen Mehrfachnennungen erlaubt waren!

Für D gilt, daß eine gewisse Dualität in den Schulabschlüssen herrscht. Wir finden sowohl einen hohen Anteil an Grundschul- als auch an Gymnasialabsolventen. Dies spiegelt sich auch bei den Berufsabschlüssen wider, indem Lehr- und Meisterausbildungen einen hohen Anteil neben Universitätsdiplomen halten. Analysiert man im Lichte der Kommunikationsproblematik und unter Hinzuziehung des Sprach- und Lebensweltphänomens die Gruppen auf Homogenität, so finden wir, daß sowohl A als auch C einen sehr homogenen und D dagegen einen relativ uneinheitlichen Eindruck widerspiegeln.

Die Gruppen A/C/D lassen sich mit hoher Signifikanz über die Zahl der leitenden Angestellten voneinander abgrenzen. Analog zu den Ergebnissen aus Abb. 1/4.3.1 erkennen wir in Abb. 7/4.3.1 zwei Untergruppen. In der einen, repräsentiert durch D, finden wir in ca. 80% der Fälle vier Führungskräfte (bzw. leitende Angestellte) und weniger. Bei der anderen, vertreten von A und C, fällt eine gleichmäßigere Verteilung über das gesamte Antwortspektrum (-2 bis 11-) auf, der Schwerpunkt liegt zwischen 4 und 5 leitenden Angestellten (Führungskräften). Für A deutet sich eine leichte, nach oben gerichtete Tendenz an.

Abbildung 7/4.3.1

1	A/C/D	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	C = .39 **
2		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .50 ***
3*		Angestellte leitend (A9 A2)	C = .45 ***
4		Arbeiter gesamt (A9 A3)	C = .39 ***
5*		Fachverbände (T10 BX2)	C = .25 **
6*		Freie Berater (T10 BX3)	C = .38 ***
7*		Info-Schwächen (T13 I04)	C = .26 *
8*		Schwächen im technologischen Konzept(T13 I06)	C = .38 ***
9*		Schwellenangst vor Neuerung (T13 I08)	C = .38 ***
10*		Für nicht notwendig erachtet (T13 I12)	C = .27 *
11*		Berufsausbildung (A8 B)	C = .40 ***

3* ANZAHL DER LEITENDEN ANGESTELLTEN

	- 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	11 -	Summe:
Typ A	13.6	36.4	22.7	9.1	0	18.2	100.0
Typ C	15.4	30.8	20.5	15.4	12.8	5.1	100.0
Typ D	45.5	33.3	12.1	9.1	0	0	100.0

5* BEKANNTE UND QUALIFIZIERTE TB-INSTITUTIONEN: FACHVERBÄNDE (ja 13 %)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe:
ja (in %)	46.7	40.0	13.3	100.0

6* BEKANNTE UND QUALIFIZIERTE TB-INSTITUTIONEN: FREIE BERATER (ja 7%)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe:
ja (in %)	85.7	14.3	0	100.0

7* HINDERNISGRÜNDE FÜR TB-EINFÜHRUNG: INFO-SCHWÄCHEN (ja 16 %)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe.
ja (in %)	45.5	36.4	18.2	100.0

8* HINDERNISSE FÜR TB-EINFÜHRUNG: SCHWÄCHEN IM TECHNOLOGISCHEN KONZEPT (ja 12 %)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe:
ja (in %)	58.3	16.7	25.0	100.0

9* HINDERNISSE FÜR TB-EINFÜHRUNG: SCHWELLENANGST VOR DER NEUERUNG (ja 10 %)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe:
ja (in %)	71.4	14.3	14.3	100.0

10* HINDERNISSE FÜR TB-EINFÜHRUNG: FÜR NICHT NOTWENDIG ERACHTET (ja 17 %)

Unternehmenstyp	A	C	D	Summe
ja (in %)	0	33.3	66.7	100.0

11* BERUFSAUSBILDUNG

Ausbildungs-stufen	Keine	Lehre I	Lehre II	Betriebs-intern	Berufsf. schule	Berufl. Praktik.	Meister-Techn.	FHS	UNI	FK-Ant
Typ A	1.9	0	28.3	1.9	1.9	11.3	22.6	13.2	18.9	29.4
Typ C	1.2	1.2	7.1	4.7	1.2	8.2	15.3	23.5	37.6	47.2
Typ D	7.1	7.1	11.9	0	0	2.4	23.8	16.7	31.0	23.3

Die in den vorhergehenden Gliederungsabschnitten trennscharfen Kriterien wie z.B.

- Rechtsform
- Branchen
- Ertragssituation

können zur Abgrenzung der Gruppen A - D keinen signifikanten Beitrag leisten.

Für alle weiteren Ergebnisse aus den Abb. 6 und 7/4.3.1 gilt in bezug auf die nun folgenden Steckbriefe der einzelnen Gruppen, daß die hier dokumentierten Detailergebnisse auf Korrelationsbeziehungen mit hoher Signifikanz basieren. Die beigelegten Tabellen zeigen immer die Verteilung der jeweiligen Ausprägung auf die Gruppen A - D mit einer Quersumme von 100%, d.h. sie gewichten die Zielgruppen in bezug auf das jeweilige Merkmal.

Die Abbildungen des Abschnitts 4.3.2 dagegen messen die Bedeutung eines Merkmals bezogen auf eine dazugehörige Merkmalsgruppe jeweils innerhalb der Zielgruppen A, B, C oder D. Sie basieren zum Großteil auf Häufigkeitsauszählungen.

A8s SCHULBILDUNG DER BEFRAGTEN FÜHRUNGSKRÄFTE

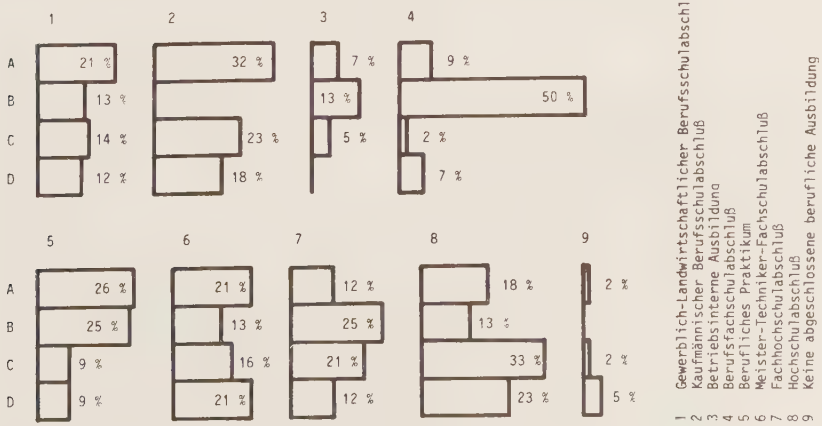


Abbildung 8/4.3.1

4.321 Steckbrief Zielgruppe A (WBja/TBja)

Ø 26 Mitarbeiter

Ø 346.5 Mio. Umsatz

a. Weiterbildungsverhalten

- a_1 Themen (Abb. 1/4.3.2)
  1. Organisation - Personal (22%)
  2. Marketing (21%)
  3. Spezialthemen (20%)
  4. Unternehmensführung (11%)

- a_2 Organisatoren
  - Informationsinput durch (Abb. 2/4.3.2)
    1. IHK (91%)
    2. RKW (83%)
    3. Fachverbände (78%)
    4. - Unternehmensberater
       - Eigene Anfrage (je 39%)
       - BBW
  - Durchführung (Abb. 3 + 4/4.3.2)
    1. Fachverbände (1.7)
    2. Freie externe Trainer (2.6)
    3. RKW/IHK (3.0/3.1)

- a_3 Methoden
  1. individuelle (Abb. 5/4.3.2) (Ist- minus Soll-Werte = Defizit)
     1. Erfahrungsaustausch (+ 3.0)
     2. Job Rotation (+ 1.0)
     3. Einsatz als Stellvertreter (+ 0.5)
     4. Selbststudium (+ 0.3)

2. Gruppenmethoden
(Abb. 6/4.3.2)
(Ist- minus Soll-Werte = Defizit)

1. Arbeitskreis mit Moderator (+ 1.6)
2. - Planspiel (+ 11.2)
   - Fallstudien
3. - Referat + Fälle (+ 1.1)
   - Referat + Diskussion

- a_4 flankierende Maßnahmen
(Abb. 6/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

1. Detailliertes Programm (67%)
2. Detaillierte Dokumentation (48%)
3. - Vorbereitende Lektüre (45%)
   - Weiterführende Lektüre
4. Beratung durch Verbände (41%)

- a_5 Themenwünsche
(Abb. 7/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

1. Bereichsbezogene Managementfragen (72%)
2. - Verbesserung persönlicher Fähigkeiten (21%)
   - spezielle EDV-Verfahren
3. Unternehmensführung (18%)

b. Technologietraining und -beratung

- b_1 Scheiterungsgründe
(Abb. 8/4.3.2, siehe auch Abb. 7/4.3.1)

1. - Widerstand der Betroffenen (47%)
   - finanzielle Gründe
   - Schwächen im technologischen Konzept
2. knappes Zeitbudget (40%)

- b_2 Interessensschwerpunkte
(Abb. 9/4.3.2)

1. EDV (1.0)
2. Spezialthemen (2.0)
3. - Fertigungsablauf (2.3) + Ablaufplanung
   - EDV - Anwendung
     - Weiterentwicklung

(4.322 Steckbrief Zielgruppe B)

a. Weiterbildungsverhalten

- a_4 flankierende WB-Maßnahmen (Abb. 6/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

  1. Laufend aktuelles Informationsmaterial (75%)
  2. - Detailliertes Programm (63%)
     - Vorbereitende Lektüre
     - Weiterführende Lektüre
  3. Beratung durch Verbände (50%)

- a_5 Themenwünsche (Abb. 7/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

  1. - Bereichsbezogene Managementfragen (33%)
     - Unternehmensführung
     - Verbesserung persönlicher Fähigkeiten
     - EDV

4.323 Steckbrief Zielgruppe C

Ø 269 Mitarbeiter

Ø 302 Mio. Umsatz

a. Weiterbildungsverhalten

- a_1 Themen (Abb. 1/4.3.2)

1. Unternehmensführung (26%)
2. Spezialthemen (20%)
3. Marketing (17%)
4. Organisation - Personal (14%)

- a_2 Organisatoren

Informationsinput durch: (Abb. 2/4.3.2)

1. RKW (88%)
2. IHK (74%)
3. Fachverbände (62%)
4. BBW (45%)
5. Kontakte + Empfehlungen (36%)

Durchführung (Abb. 3 und 4 4.3.2)

1. - Fachverbände (1.0)
   - freie externe Mitarbeiter
2. RKW (2.9)
3. IHK (3.3)

- a_3 Methoden (Abb. 5/4.3.2)

1. individuelle (Ist- minus Soll-Werte = Defizit)

1. Job Rotation (+ 1.8)
2. - Einsatz als Stellvertreter
   - programmiertes Lernen (+ 1.4)
3. Zuweisung besonderer Aufgaben (+ 1.2)

2. Gruppen-methoden (Abb. 6/4.3.2) (Ist- minus Soll-Werte = Defizit)

1. Planspiel (+ .8)
2. Fallstudien (+ .6)
3. Arbeitskreis mit Moderator (+ .5)
4. Referat + Fälle (+ .3)

- a_4 flankierende Maßnahmen (Abb. 6/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

1. Detailliertes Programm (63%)
2. Weiterführende Literatur (49%)
3. Vorbereitende Lektüre (44%)
4. Individuelle WB-Checkliste (41%)

- a_5 Themen-wünsche (Abb. 7/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

1. Bereichsbezogene Management-fragen (43%)
2. Unternehmensführung (30%)
3. Spezielle EDV-Verfahren (22%)
4. Verbesserung persönlicher Fähigkeiten (20%)

b. Technologietraining und -beratung

- b_1 Scheiterungs-gründe (Abb. 8/4.3.2, siehe auch Abb. 7/4.3.1)

1. - Widerstand der Betroffenen (24%)
   - knappes Zeitbudget
2. - Mangelhaftes Unternehmens-konzept (20%)
   - finanzielle Gründe

- b_2 Interessens-schwerpunkte

1. Spezialthemen (1.0)
2. - EDV-Weiterentwicklung (2.7)
   - EDV-Managementhilfen
3. - Fertigungsplanung (2.9)
   - Lagerorganisation
   - EDV-Anwendung

4.324 Steckbrief Zielgruppe D

Ø 114 Mitarbeiter

Ø 121 Mio. Umsatz

a. Weiterbildungsverhalten

- a_2 WB-Informations-input durch

1. IHK (91%)
2. Fachverbände (61%)
3. RKW (58%)
4. Unternehmensberater (24%)

- a_4 flankierende Maßnahmen (Abb. 6/4.3.2, siehe auch Abb. 6/4.3.1)

1. Detailliertes Programm (54%)
2. Beratung durch Verbände (51%)
3. Vorbereitende Lektüre (49%)

- a_5 Themen-wünsche (Abb. 7/4.3.2)

1. Bereichsbezogene Management-fragen (50%)
2. - Unternehmensführung (25%)
   - spezielle EDV-Verfahren
   - Jura für den Praktiker

Fortsetzung 4.3.2.4 (D)

b. Technologietrainung und -beratung

- b_1 Scheiterungsgründe (Abb. 8/4.3.2, siehe auch Abb. 7/4.3.1)

1. Finanzielle Gründe (41%)
2. Für nicht notwendig erachtet (28%)
3. - Dringlichkeit unterschätzt (21%)
   - mangelhaftes Unternehmenskonzept

- b_2 Interessensschwerpunkte (Abb. 11/4.3.2)

1. EDV (1.0)
2. - Fertigungsablauf (2.7) und Ablaufplanung
   - EDV-Anwendung
3. - EDV-WEiterentwicklung (2.8)
   - Fertigungsplanung

allgemein

1. Branchenspezifische Technologietrends (3.8)
2. Diversifikationsberatung (4.1)

P4 Klassifikation der besuchten Veranstaltungen in Themenbereiche (12 Monate)

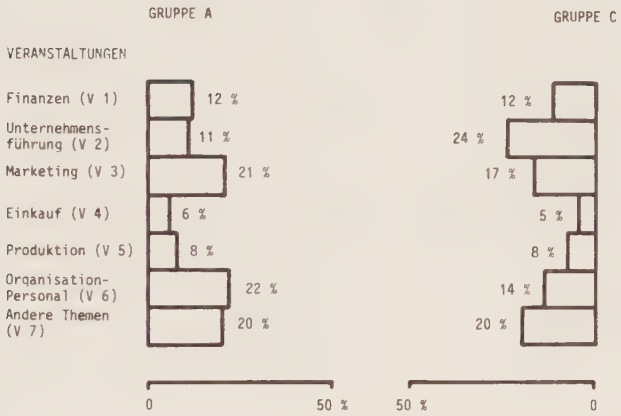


Abbildung 1/4.3.2

W15 Informationsquellen zum Managementtraining

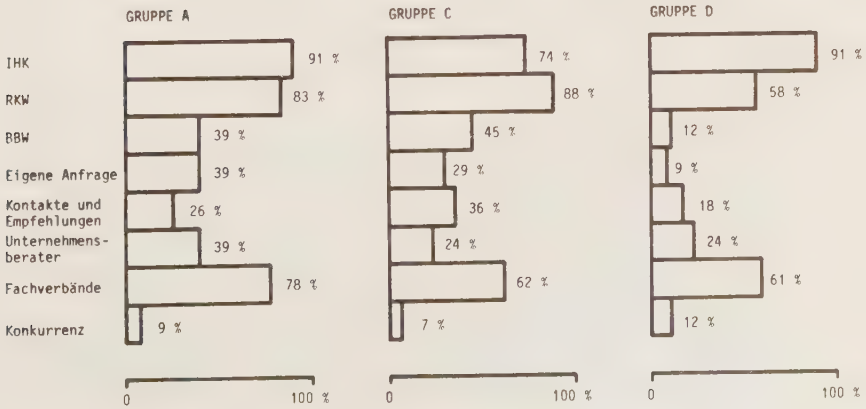


Abbildung 2/4.3.2

W19 Organisatoren bisher besuchter Trainingsveranstaltungen:

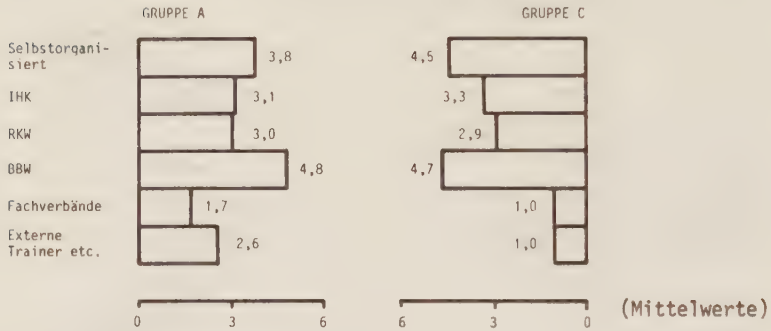


Abbildung 3/4.3.2

1*	A/C	Selbstorganisiert (W19 01)	C = .30 **
2*		IHK (W19 02)	C = .38 ***
3*		RKW (W19 03)	C = .53 ***

1* ORGANISATOREN DER WB. SELBSTORGANISIERT

	sehr häufig	-	--	**	*	nie	Anteil
Typ A	14.6	14.6	7.3	12.2	19.5	31.7	38.0
Typ C	4.5	10.4	19.4	3.0	16.4	46.3	62.0

2* ORGANISATOREN DER WB-BERATUNG IHK

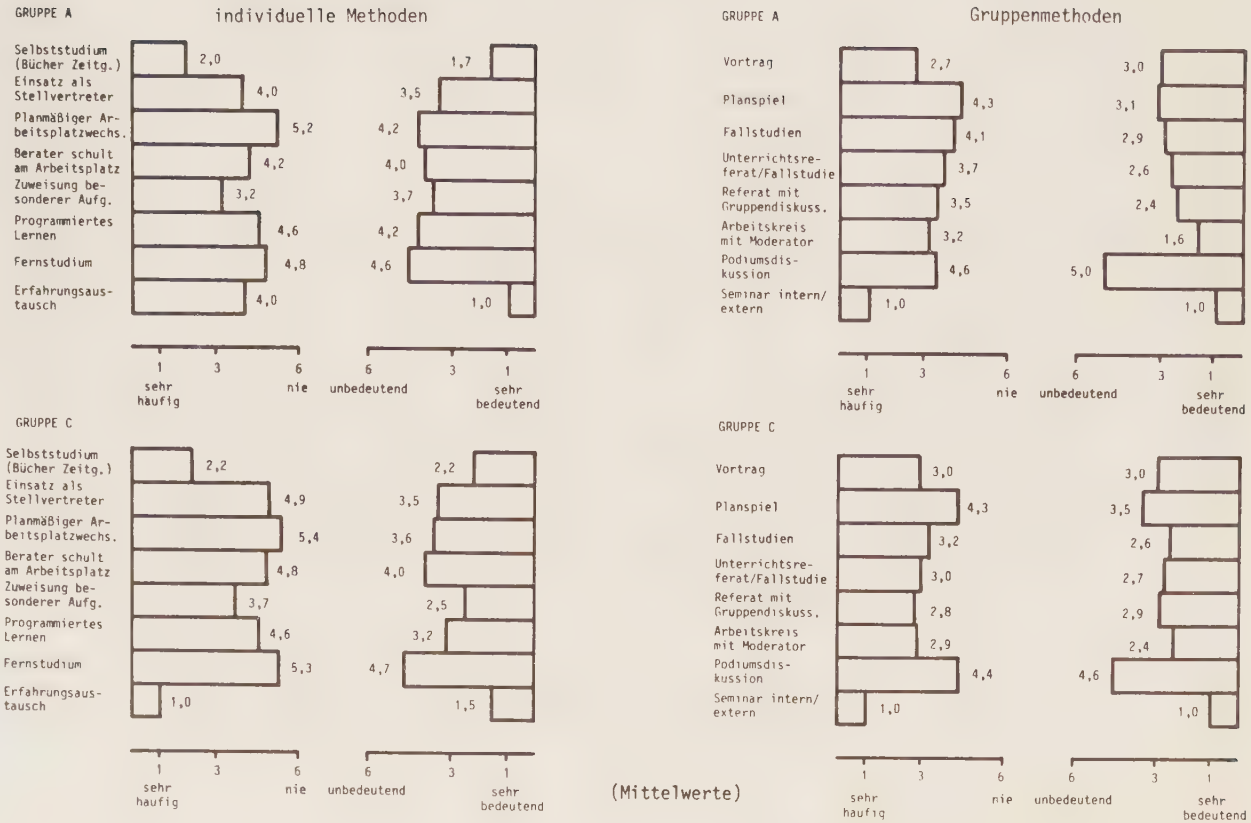
	sehr häufig		--	**	*	nie	Anteil
Typ A	18.5	25.5	23.4	31.9	0	10.6	38.5
Typ C	0	52.0	16.0	14.7	9.3	8.0	61.5

3* ORGANISATOREN DER WB RKW

	sehr häufig	-	--	**	*	nie	Anteil
Typ A	20.4	10.2	53.1	10.2	0	6.1	38.9
Typ C	24.7	39.0	2.6	9.1	10.4	14.3	61.1

Abbildung 4/4.3.2

Abbildung 5/4.3.2



(Mittelwerte)

P9 EMPFEHLUNG VON "FLANKIERENDEN MASSNAHMEN" FÜR WB - VERANSTALTUNGEN:

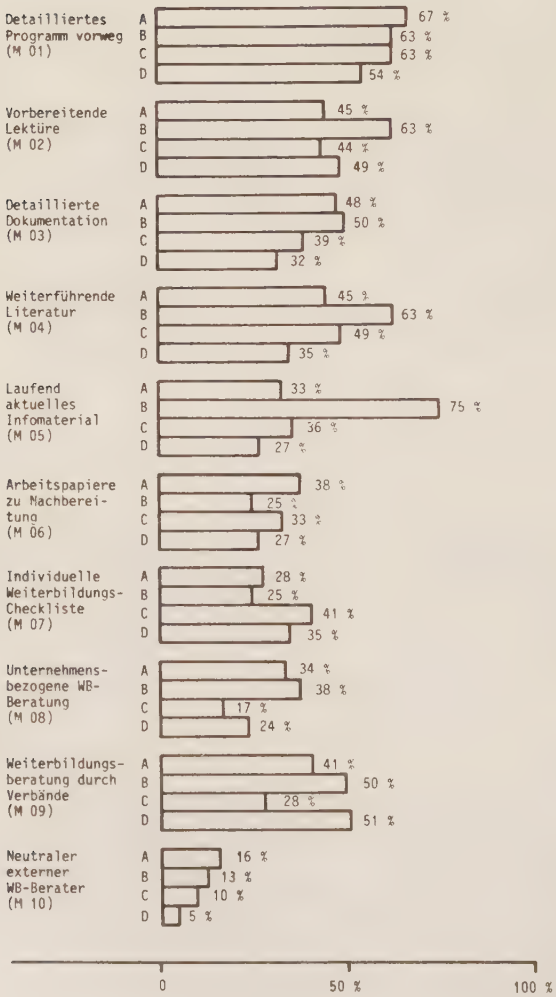


Abbildung 6/4.3.2

P10 KURZFRISTIGER SEMINARBESUCH BEI FOLGENDEM THEMA:

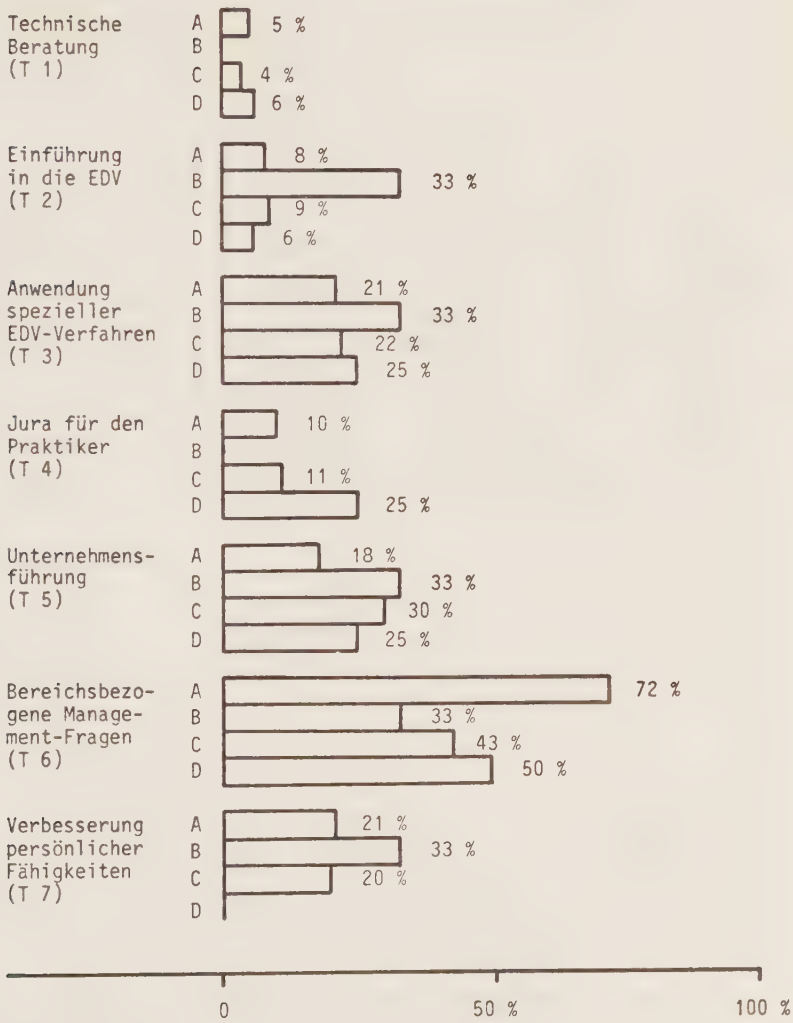


Abbildung 7/4.3.2

T13 HINDERUNGSGRÜNDE FÜR EINE ERFOLGREICHE EINFÜHRUNG TECHNOLOGISCHER INNOVATIONEN IN DAS UNTERNEHMEN:

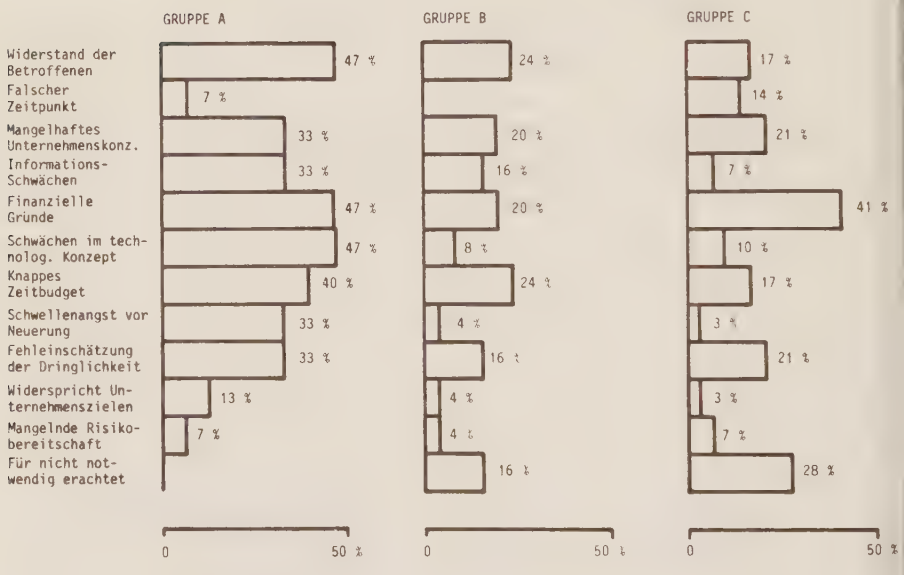


Abbildung 8/4.3.2

T14 TB - Bedarf für die kommenden drei Jahre:

Gruppe A

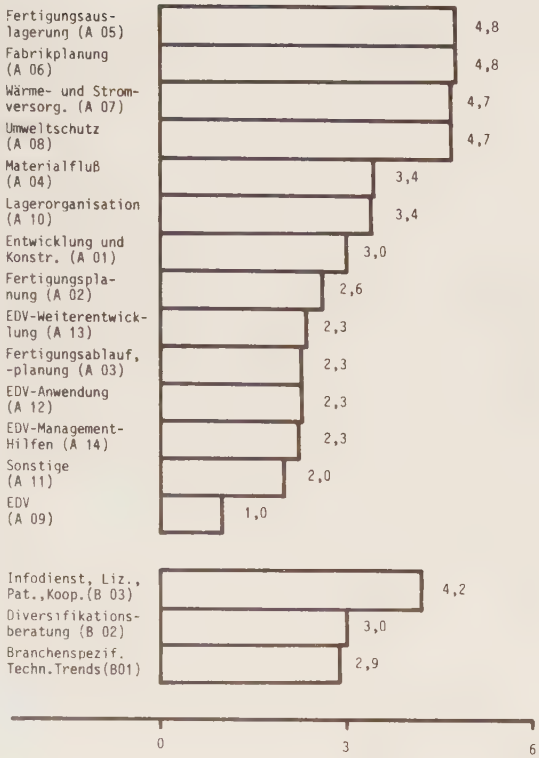
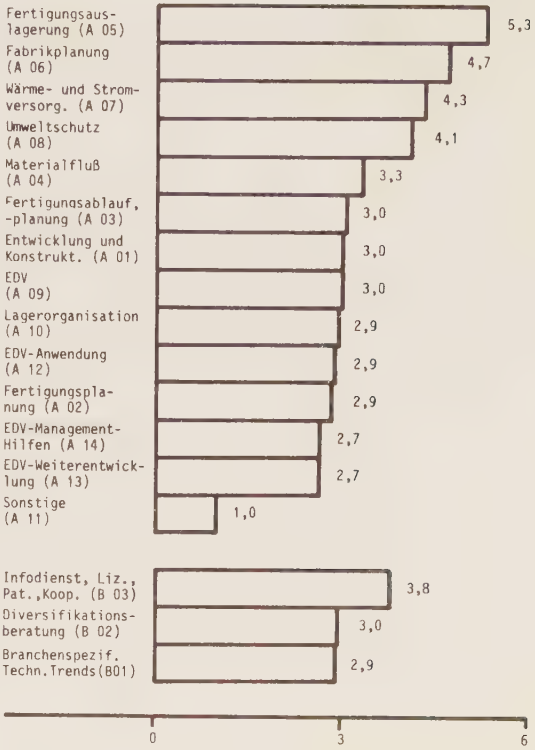


Abbildung 9/4.3.2

Gruppe C



(Mittelwerte)

Abbildung 10/4.3.2

Gruppe D

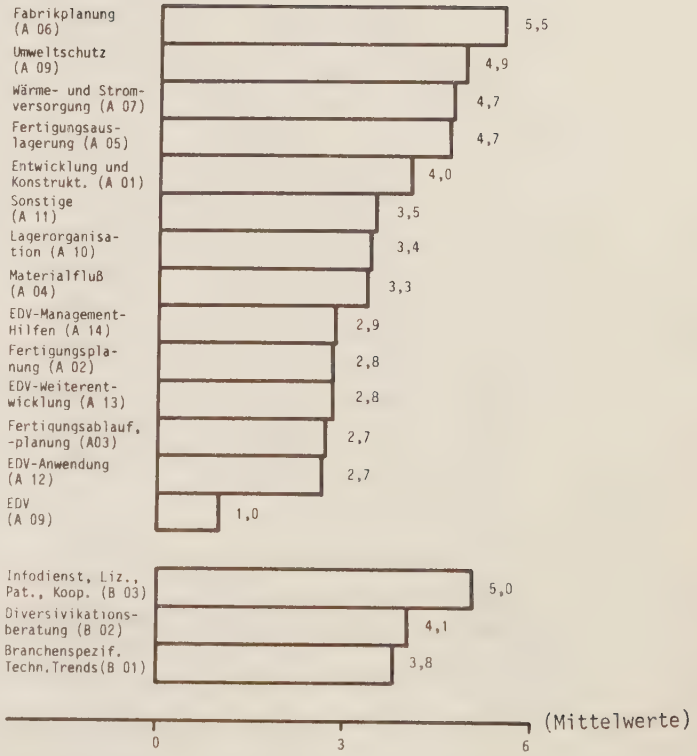


Abbildung 11/4.3.2

1	A	Schulbildung (A8 S)	C = ,25 ***
2		Berufsausbildung (A8 B)	C = .31 ***
3		Angestellte leitend (A9 A2)	C = .31 *
4		Arbeiter (A9 A3)	C = .27 **
5	(30 %)	Fachverbände (T10 BX2)	C = .26 **
6	(26 %)	Freie Berater (T10 BX3)	C = .34 ***
7	(33 %)	Info-Schwächen(T13 I04)	C - .25 *
8	(46 %)	Schwächen im technologischen Konzept(T13I06)	C = .38 ***
9	(33 %)	Schwellenangst vor Neuerung (T13 I08)	C = .38 ***
10		Selbstorganisiert (W19 01)	C = .33 ***
11		IHK (W19 02)	C = .37 ***
12		Veranstaltung Einkauf (P4 V4)	C = .23 *
13	(41 %)	Unternehmensbezogene WB-Beratung (P9 M08)	C = .15 **
14	(49 %)	Bereichsbezogene Management-Fragen (P10 T6)	C = .26 ***
15		Alter (P14)	C = .27 *

Abbildung 12/4.3.2

1	C	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	C = .30 **
2		ø Umsatz 81 - 83 (A6 U)	C = .35 *
3		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .35 *
4		Angestellte leitend (A9 A2)	C = .32 **
5		Arbeiter (A9 A3)	C = .26 *
6		IHK (W19 02)	C = .40 ***
7	(35 %)	Unternehmensbezogene WB-Beratung (P9 M08)	C = .17 **
8	(38 %)	WB-Beratung durch Verbände (P9 M09)	C = .18 **
9	(35 %)	Bereichsbezogene Management-Fragen (P10 T6)	C = .20 *
10		Alter (P14)	C = .27 *
11		Berufsausbildung (A8 B)	C = .27 *

Abbildung 13/4.3.2

1	D	ø Mitarbeiter 81 - 83 (A5 M)	C - .36 ***
2		Angestellte gesamt (A9 A1)	C = .44 ***
3		Angestellte leitend (A9 A2)	C = .36 ***
4		Arbeiter (A9 A3)	C = .32 ***
5		Fachverbände (T10 BX2)	C = .19 *
6		Freie Berater (T10 BX3)	C = . 20 *
7		IHK (W19 02)	C = .37 ***
8	(25 %)	WB-Beratung durch Verbände (P9 M09)	C = .14 *
9		Berufsausbildung (A8 B)	C = .28 **

Abbildung 14/4.3.2

ANHANG I Allgemeine Unternehmensdaten

A1 U1 RECHTSFORM

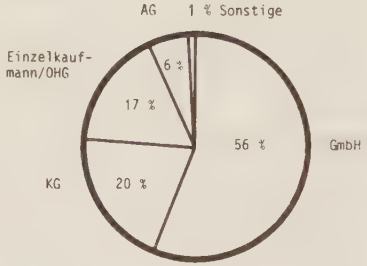


Abbildung 1/Anhang I

A1 U2 GRÜNDUNGSJAHR

Abbildung 2/Anhang I

A2 BRANCHE

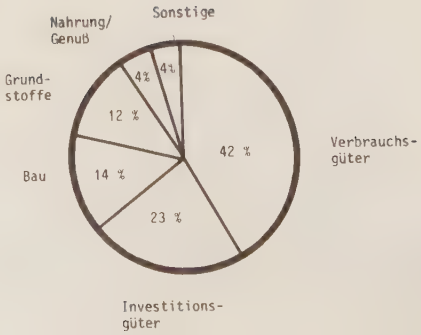


Abbildung 3/Anhang I

A3 Produkte

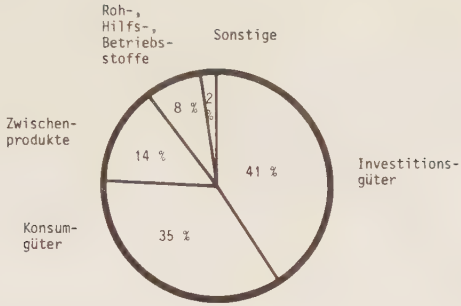


Abbildung 4/Anhang I

A4 Anteil technischer Ausstattung

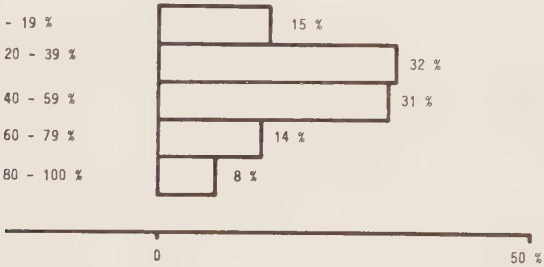


Abbildung 5/Anhang I

A5 M1 - M3 Mitarbeiter 1981 - 1983

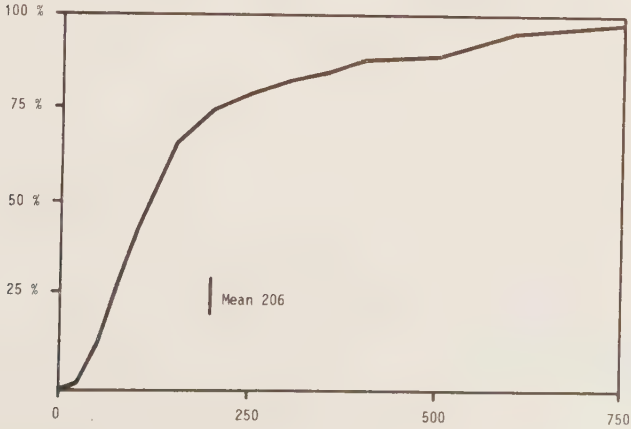
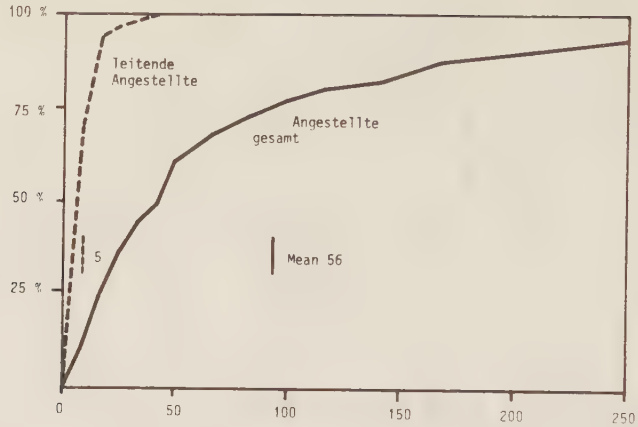
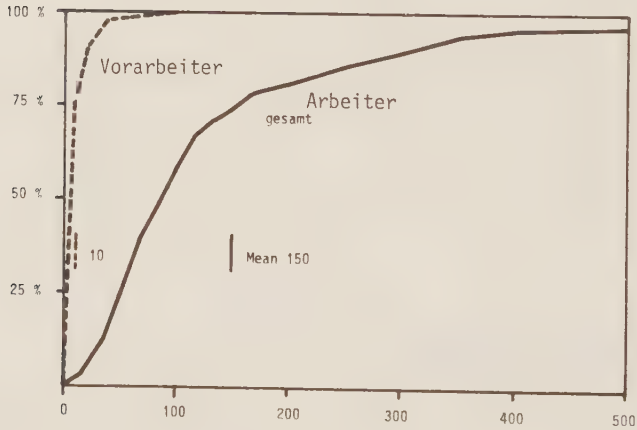


Abbildung 6/Anhang I

A9 A1 ANGESTELLTE GESAMT

A9 A2 ANGESTELLTE LEITEND





A9 A3 ARBEITER GESAMT

A9 A4 VORARBEITER

Abbildung 7/Anhang I

A6 V1 UMSATZVERÄNDERUNG 1980/1981

A6 V2 UMSATZVERÄNDERUNG 1981/1982

A6 V3 UMSATZVERÄNDERUNG 1982/1983

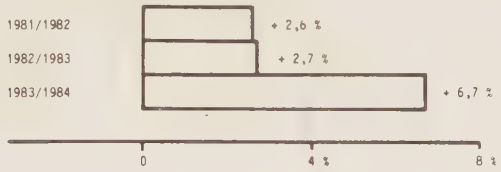


Abbildung 8/Anhang I

A7 ERTRAG IM BRANCHENVERGLEICH

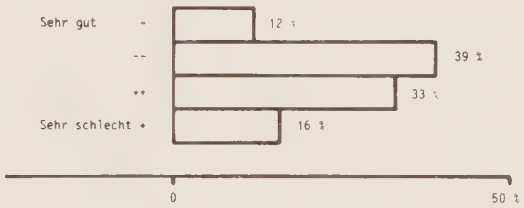


Abbildung 9/Anhang I

A8B ABGESCHLOSSENE BERUFLICHE AUSBILDUNG DER BEFRAGTEN FÜHRUNGSKRÄFTE

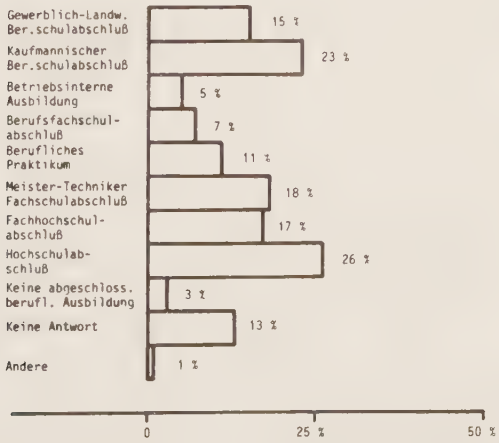


Abbildung 10/Anhang I

A8s Schulbildung der befragten Führungskräfte

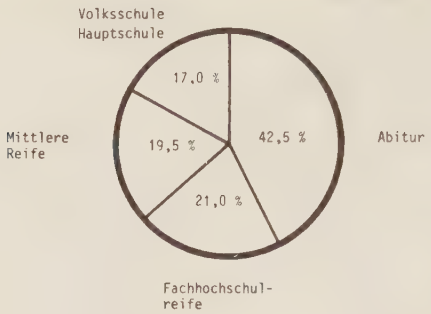


Abbildung 11/Anhang I

A8 P1 Funktion der befragten Führungskräfte im Unternehmen

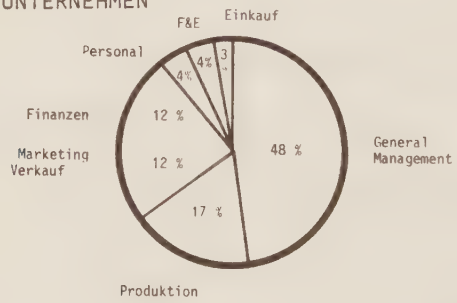


Abbildung 12/Anhang I

A8 P2 Hierarchische Position der befragten Führungskräfte im Unternehmen

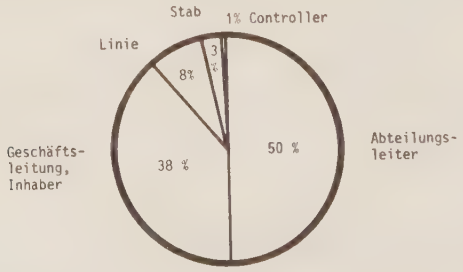


Abbildung 13/Anhang I

P11 BESCHÄFTIGT IM UNTERNEHMEN SEIT:

P12 MOMENTANE BERUFLICHE POSITION SEIT:

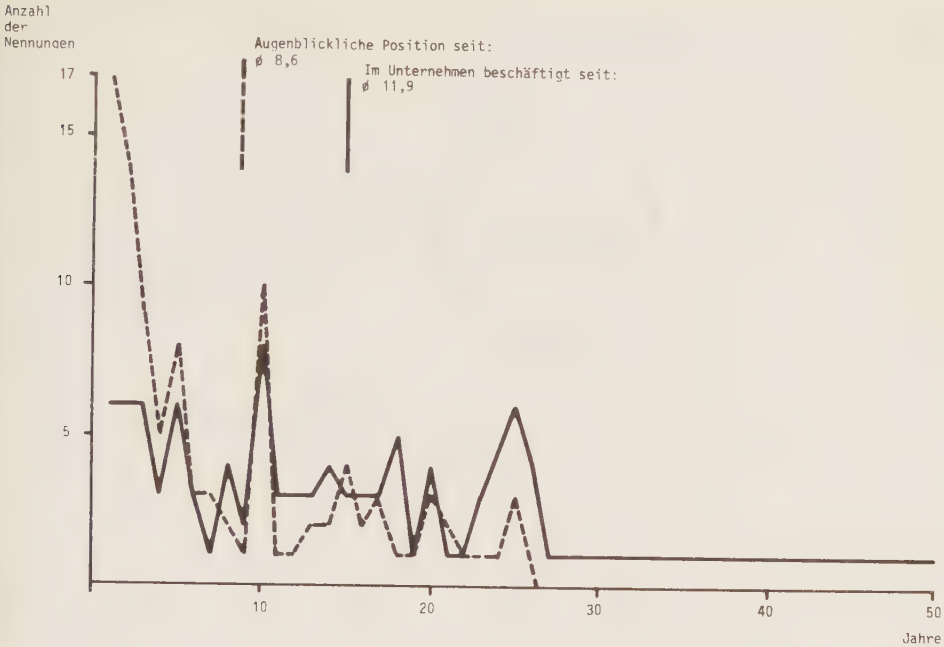


Abbildung 14/Anhang I

P14 ALTERSKLASSE

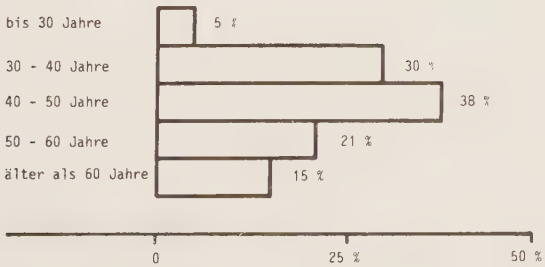


Abbildung 15/Anhang I

P13 Unternehmensbeteiligung

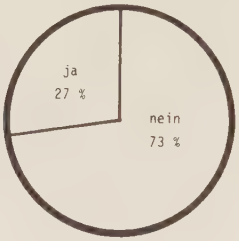


Abbildung 16/Anhang I

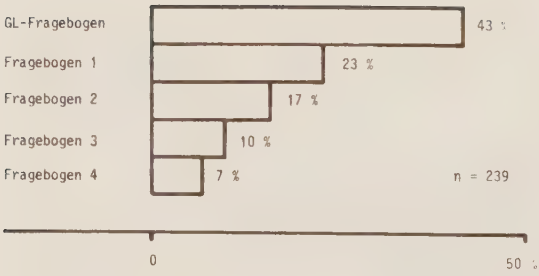


Abbildung 17/Anhang I

ANHANG II

INHALT:

1. Benutzerhinweise für die Verwendung der Daten und Tabellen

2. Koeffizienten

3. Beschreibung der Analyseverfahren

Anhang II

Bemerkungen zur Verwendung der Daten und Abbildungen:

- Die Signifikanz der einzelnen Koeffizienten wird durch die hochgestellten Sterne angezeigt. Sie haben folgende Bedeutung:
  * Signifikanzniveau ≧ 90%
  ** Signifikanzniveau ≧ 95%
  *** Signifikanzniveau ≧ 99%

- In den Auswertungslisten bezeichnet
  -- die linksseitige Variable die abhängige Größe
  -- die rechtsstehende Variable die unabhängige Größe

- Jede Variablenkombination in den Abbildungen trägt eine laufende Nummer (erste Spalte).
  In Fällen, wo weitere Erläuterungen zu Variablenkombinationen sinnvoll erscheinen, sind Auszüge der Auswertungstabellen beigefügt (identifizierbar durch einen an die laufende Nummer angefügten Stern *)

- Die Abbildungen sind entweder direkt in die zugehörige Textstelle eingesetzt oder befinden sich direkt im Anschluß an den jeweiligen Gliederungspunkt

- Die Kennzeichnung der Abbildungen:
  Die letzten drei Ziffern bezeichnen den zugehörigen Gliederungspunkt
  Die vor dem Schrägstrich befindliche Zahl stellt die fortlaufende Nummer der Abbildung innerhalb des jeweiligen Gliederungsabschnittes dar

- Das Abbildungsset mit den allgemeinen Unternehmensdaten befindet sich in Anhang I

- Die Skalenbezeichnungen der Abbildungen, die auf Bewertungen beruhen, sind entweder in

  A = Prozenteinheiten oder

  B = einem Wertungsmodus zwischen 1 und 6 gehalten. Die 1 ist in der Regel die positivste Ausprägung, die 6 die negativste

KOEFFIZIENT C

Multikausale Zusammenhangsmaße nach Skalenniveau

- nominal versus nominal

Der C-Koeffizient

Analog zum 4-Felder-χ^2 wurde im 7. Kapitel ein Mehr-Felder-χ^2-Modell für zwei *polytome* nominalskalierte Variablen besprochen. Es ist ziemlich naheliegend, daß neben diesem Signifikanzmodell auch ein Maß für die *Stärke* des Zusammenhangs existiert. Dieses Maß heißt Kontingenzkoeffizient und wird in der Regel mit C bezeichnet:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}} \quad \text{(für eine r×s-Tabelle)} \tag{8.21}$$

Der Wert für χ^2 wird dabei nach Formel 7.1 berechnet.

Es wurde bereits in Abschnitt 7.3 ausführlich diskutiert, daß die Höhe des χ^2 nur etwas über die Häufigkeit aussagt, mit der bestimmte Ausprägungen der einen Variablen mit bestimmten Ausprägungen der anderen Variablen überzufällig (im Hinblick auf die Randsummenverteilung) gemeinsam auftreten, daß aber jede Interpretation im Sinne einer Ordinalskala absolut sinnlos ist. Dies überträgt sich im Gegensatz zu Φ natürlich auch auf C, d. h. der Begriff ‹Richtung› des Zusammenhangs der beiden Variablen ist für C sinnlos, auch wenn es sich um ordinalskalierte Variablen handeln sollte. Selbst ein C = 1 muß bei ordinalen Variablen *nicht* heißen, daß höhere Werte der einen mit höheren Werten der anderen Variablen gemeinsam auftreten, sondern nur, daß bestimmte Kombinationen von Ausprägungen im Vergleich zu anderen extrem häufig (oder selten) auftreten

Übernommen aus:Kriz,J.(1973),S.232

- metrisch versus metrisch

PRODUKT-MOMENT-KORRELATION

Bis auf den Fall, wo beide Regressionslinien zusammenfallen – dies wird bei sozialwissenschaftlichen Problemen in der Praxis wohl kaum eintreten –, gibt es also immer *zwei* Regressionsgeraden, je nachdem, ob man X auf Grund von Y oder aber Y auf Grund von X schätzen will. Der Korrelationskoeffizient soll nun ein Maß dafür sein, wie stark die beiden (normalverteilten, intervallskalierten) Variablen zusammenhängen; er läßt sich folgendermaßen definieren:

(8.8) $$r = \sqrt{b_{XY} \cdot b_{YX}}$$

d. h. die Quadratwurzel aus dem Produkt der beiden Regressionskoeffizienten b_{XY} und b_{YX}, oder, wie wir laut 2.16 interpretieren können, das geometrische Mittel dieser Koeffizienten.

Nach Formel 8.4 und 8.7 kann man auch schreiben:

(8.9) $$r = \sqrt{\frac{s_{XY}}{s_X^2} \cdot \frac{s_{XY}}{s_Y^2}} = \frac{s_{XY}}{s_X s_Y}$$

8.9 bietet eine andere Interpretation des Korrelationskoeffizienten, nämlich die Kovarianz, gebrochen durch das Produkt der beiden Standardabweichungen. Noch eine weitere Interpretationsmöglichkeit läßt sich direkt durch algebraische Umformung ableiten, denn gemäß 8.4 kann man auch schreiben:

(8.10) $$r = \frac{\dfrac{\sum_{i=1}^{N} (X_i - M_X)(Y_i - M_Y)}{N-1}}{s_X s_Y} =$$

$$= \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^{N} \left(\frac{X_i - M_X}{s_X}\right) \left(\frac{Y_i - M_Y}{s_Y}\right)$$

(8.11) $$r = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^{N} z_{X_i} \cdot z_{Y_i}$$

denn da X und Y laut Voraussetzungen normalverteilte Variablen sind, erhält man durch Transformation $\frac{X - M_X}{s_Y}$ bzw. $\frac{Y - M_Y}{s_Y}$ die standardnormalverteilten Variablen z_X und z_Y.

Wie sich mathematisch beweisen läßt, kann der durch 8.8, 8.9 bzw. 8.11 definierte Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nur Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen. $+1$ bedeutet dabei maximaler linearer Zusammenhang zwischen X und Y, d. h. die eine Variable ist vollständig durch die andere *linear* determiniert; in diesem Fall sind auch beide Regressionsgeraden identisch. Eine Korrelation von 0 bedeutet stochastische Unabhängigkeit zwischen X und Y, d. h. die Variabilität von X ist völlig unabhängig von der Variabilität von Y, die Kenntnis von X trägt überhaupt nichts zur Vorhersage von Y (und jeweils umgekehrt) bei. Je höher der Korrelationskoeffizient, um so stärker ist der Zusammenhang zwischen X und Y. (Es sei nochmals betont, daß sich alle Aussagen auf *lineare* Zusammenhänge beziehen.)

Negative Korrelationskoeffizienten sind hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs genauso zu interpretieren wie positive – der Unterschied liegt nur in der *Richtung* des Zusammenhangs: während bei positiven Korrelationen größere X-Werte eher mit größeren Y-Werten gemeinsam auftreten, sind bei negativen Korrelationen größere X-Werte eher mit kleineren Y-Werten verbunden. Eine Korrelation von -1 bedeutet demgemäß wiederum vollständige (lineare) Abhängigkeit zwischen X und Y, wobei außerdem der größte X-Wert mit dem kleinsten Y-Wert, der zweitgrößte X- mit dem zweitkleinsten Y-Wert usw. auftreten muß.

KOEFFIZIENT ETA

- metrisch versus nominal

Ein Ausdruck für die Stärke des Einflusses der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable und damit für den zweiten von der Multiple Classification Analysis behandelten Problembereich wird durch den Wert eta (vgl. Ziffer (2)) im Computerausdruck angegeben. eta^2, also die quadrierte Größe, eignet sich besser zu inhaltlichen Interpretation. eta^2 ist wie folgt definiert:

$$eta_A^2 = \frac{SAQ\ (zwischen\ A)}{SAQ\ (gesamt)}$$

$$eta_B^2 = \frac{SAQ\ (zwischen\ B)}{SAQ\ (gesamt)}$$

eta^2 ist durch die Verwendung der SAQ ein Maß für den Anteil der Gesamtstreuung, die durch die unabhängige Variable A bzw. B verursacht wird. Dies sei ausführlich an unserem Beispiel erklärt:

Aus Tab. 2.14. wissen wir, daß die SAQ für die "Kommunikationsstrategie" 52,267 und für SAQ (gesamt) 4549,600 beträgt. eta^2 Komm. läßt sich also ermitteln als

$$eta^2\ Komm. = \frac{SAQ\ Komm.}{SAQ\ (gesamt)} = \frac{52,27}{4549,60} = 0,0115$$

Aufgrund der Werte in Tab. 2.14. gilt ebenso:

$$eta^2\ Preis = \frac{SAQ\ Preis}{SAQ\ (gesamt)} = \frac{3297,9}{4549,60} = 0,7249$$

Daraus läßt sich ermitteln:

$$eta\ Komm. = \sqrt{0,0115} \approx 0,11$$

$$eta\ Preis = \sqrt{0,7249} \approx 0,85$$

Die Werte eta Komm. = 0,11 und eta Preis = 0,85 sind auch in der Multiple Classification Analysis in Tabelle 2.15. zu finden. Inhaltlich können diese Werte wie folgt interpretiert werden:

1,15% der Gesamtabweichung ($0,0115 \approx 0,11^2$) werden durch die unabhängige Variable "Kommunikationsstrategie" erklärt, während die "Preisstrategie" 72,49% der Abweichungen ($0,7249 \approx 0,85^2$) zu erklären vermag. Damit ist der Hauptanteil der Abweichungen auf die "Preisstrategie" zurückzuführen.

Übernommen aus: Schuchard-Fischer (1980), S.35f

Statistische Verfahren im Überblick

Verfahren	Fragestellungen
Varianzanalyse	Hat die Art der Verpackung einen Einfluß auf die Höhe der Absatzmenge? Hat die Farbe einer Anzeige einen Einfluß auf die Zahl der Personen, die sich an die Werbung erinnern? Hat die Wahl des Absatzweges einen Einfluß auf die Absatzmenge?
Regressionsanalyse	Wie verändert sich die Absatzmenge, wenn die Werbeausgaben um 10% gekürzt werden? Wie läßt sich der Preis für Baumwolle in den nächsten sechs Monaten schätzen? Hat das Investitionsvolumen der Automobil-, Werft- und Bauindustrie einen Einfluß auf die Stahlnachfrage?
Clusteranalyse	Lassen sich die Kunden eines Kaufhauses entsprechend ihren Bedürfnissen in Gruppen einteilen? Gibt es bei Zeitschriften verschiedene Lesertypen? Wie kann man die Wählerschaft entsprechend ihren Interessen an politischen Vorgängen klassifizieren?
Diskriminanzanalyse	In welcher Hinsicht unterscheiden sich Raucher von Nicht-Rauchern? Welche Merkmale der Außendienstmitarbeiter tragen am besten zu ihrer Differenzierbarkeit in Erfolgreiche und Nicht-Erfolgreiche bei? Lassen sich bestimmte Kreditkunden anhand der Merkmale 'Einkommen', 'Schulbildung', 'Alter' etc. als kreditwürdig einstufen?
Faktorenanalyse	Läßt sich die Vielzahl der Eigenschaften, die Käufer von Automobilen als wichtig empfinden, auf wenige komplexe Faktoren reduzieren? Wie lassen sich darauf aufbauend die verschiedenen Automarken anhand dieser Faktoren beschreiben?
Multidimensionale Skalierung	Inwieweit entspricht das eigene Produkt den Idealvorstellungen der Konsumenten? Welches Image besitzt die Unternehmung? Hat sich die Einstellung der Konsumenten zu Sekt innerhalb von fünf Jahren verändert?

Abb. 1.2.: Überblick über die Anwendungsbereiche multivariater Verfahren

Schuchard-Fischer (1980), S.7

ANWENDUNGSGEBIETE DER VARIANZANALYSE

Die Varianzanalyse ist ein Verfahren, das die Wirkung einer (oder mehrerer) unabhängigen Variablen auf eine (oder mehrere) abhängige Variable(n) untersucht. Für die unabhängige Variable wird dabei lediglich Nominalskalierung verlangt, während die abhängige Variable metrisches Skalenniveau aufweisen muß.

Die im Vergleich zu anderen Verfahren geringen Anforderungen der Varianzanalyse an das Skalenniveau der unabhängigen Variablen haben sie zu einem beliebten Analyseverfahren werden lassen. Auch bei der Varianzanalyse müssen allerdings bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu sei auf Abschnitt 2.6. verwiesen[1].

Bevorzugter Anwendungsbereich der Varianzanalyse sind insbesondere Labor- und Feldexperimente. Beispielhafte Fragestellungen, hier nur dem Marketingbereich entnommen, können sein:

(1) Welche Wirkungen hat die Bekanntmachung des Kinoprogramms durch Postwurfsendungen bzw. Zeitungsannoncen auf die Besucherzahlen?

(2) Ein Konfitürenhersteller testet zwei alternative Markenbezeichnungen. Es besteht die Vermutung, daß der Absatz jedoch neben der Markenbezeichnung auch stark davon abhängt, ob das Produkt in Feinkostgeschäften oder Supermärkten angeboten wird. Deshalb untersucht man die Mengenwirkungen der jeweiligen Markenbezeichnungen in beiden Vertriebsformen.

(3) Es soll die Wahrnehmung von Konsumenten untersucht werden, die sie gegenüber zwei alternativen Verpackungsformen für die gleiche Seife empfinden. Deshalb werden die Probanden gebeten, auf drei Ratingskalen die Attraktivität der Verpackung, die Gesamtbeurteilung des Produktes und ihre Kaufbereitschaft anzugeben.

Gemeinsam ist allen Beispielen, daß ihnen eine Vermutung des Forschers über die Wirkungsrichtung zugrunde liegt. So nimmt man in Beispiel (1) an, daß die Werbemaßnahme als unabhängige Variable mit den beiden al-

ternativen Ausprägungen Postwurfsendung und Zeitungsannonce einen Einfluß auf die Zahl der Kinobesucher hat. Die Ausprägungen der unabhängigen Variablen beschreiben dabei stets alternative Zustände, im Beispiel Postwurfsendung und Zeitungsannonce, sind also nominalskaliert. Demgegenüber ist die abhängige Variable, hier die Zahl der Kinobesucher, jeweils metrischskaliert.

Die Beispiele unterscheiden sich durch die Zahl der Variablen. So wird im Beispiel (1) die Wirkung einer unabhängigen Variablen (Werbemaßnahme) auf eine abhängige Variable (Besucherzahl) untersucht. In Beispiel (2) wird demgegenüber die Wirkung von zwei unabhängigen Variablen (Markenbezeichnung und Vertriebsform) auf eine abhängige Variable (Absatzmenge) analysiert. In Beispiel (3) gilt das Interesse schließlich der Wirkung einer unabhängigen Variablen (Verpackungsform) auf drei abhängige Variable (Attraktivität der Verpackung, Gesamtbeurteilung des Produktes und Kaufbereitschaft).

Jedes der vorgenannten Beispiele wird durch ein unterschiedliches Varianzanalyseverfahren behandelt. Dabei richtet sich die Art des Verfahrens nach der Zahl der unabhängigen und abhängigen Variablen. Tab. 2.1. stellt die einzelnen Verfahren zusammen:

Zahl der unabhängigen Variablen	Zahl der abhängigen Variablen	Bezeichnung des Verfahrens
1	1	Einfache Varianzanalyse
2	1	Zweifache Varianzanalyse[2]
3	1	Dreifache Varianzanalyse[2]
usw.		
eine oder mehrere	mindestens 2	Multiple Varianzanalyse

Tab. 2.1.: Verfahren der Varianzanalyse

Übernommen aus: Schuchard-Fischer (1980), S. 11f

EINFÜHRUNG IN DIE REGRESSIONSANALYSE

Die Regressionsanalyse stellt ein der Varianzanalyse verwandtes Verfahren dar. Beide Verfahren untersuchen Beziehungen zwischen einer abhängigen und einer bzw. mehreren unabhängigen Variablen.

Die Varianzanalyse prüft die Beziehungen zwischen einer metrisch skalierten abhängigen und einer bzw. mehreren nichtmetrisch skalierten unabhängigen Variablen

Beispiel: Untersucht wird der Zusammenhang zwischen dem Absatz eines Produktes und der Kommunikationsstrategie des Anbieters sowie weiteren den Absatz beeinflussenden nichtmetrischen Größen.

VARIANZANALYSE	
ABHÄNGIGE VARIABLE (= metrisch skaliert)	UNABHÄNGIGE VARIABLE(N) (= nichtmetrisch skaliert)
MENGE	KOMMUNIKATIONSSTRATEGIE (Fernsehwerbung, Anzeigenwerbung, Plakate ...) . . . (weitere nichtmetrisch skalierte unabhängige Variable)

Tab. 3.1.: Die Variablen der Varianzanalyse

Die Regressionsanalyse stellt demgegenüber ein Verfahren dar, bei dem Beziehungen zwischen ausschließlich metrisch skalierten Variablen geprüft werden. Die Regressionsanalyse geht von einer abhängigen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen aus.

Beispiel: Untersucht wird der Zusammenhang zwischen dem Absatz eines Produktes und seinem Preis sowie anderen den Absatz beeinflussenden metrischen Größen.

REGRESSIONSANALYSE	
ABHÄNGIGE VARIABLE (= metrisch skaliert)	UNABHÄNGIGE VARIABLE(N) (= metrisch skaliert)
MENGE	PREIS (...;1,50; 1,51; 1,52; ...) . . . (weitere metrisch skalierte unabhängige Variable)

Tab. 3.2.: Die Variablen der Regressionsanalyse (I)

Die Einteilung der zu untersuchenden Variablen in abhängige und unabhängige Variable muß vorab aufgrund eines sachlogischen Vor-Urteils festgelegt werden. Diese Entscheidung liegt oft auf der Hand, manchmal ist sie jedoch auch sehr schwierig.

Beispiel: Zu untersuchen sind die Beziehungen zwischen dem Absatz einer Marke und ihrem Bekanntheitsgrad. Welche der beiden Variablen ist die abhängige, welche die unabhängige? Sowohl kann der Bekanntheitsgrad ursächlich für den Absatz sein als auch umgekehrt der Absatz und die damit verbundene Verbreitung des Produktes ursächlich für den hohen Bekanntheitsgrad sein kann. Aus diesem Beispiel können wir entnehmen: Für eine Regressionsanalyse reicht es nicht aus, daß zwei Variable in irgendeiner Weise zusammenhängen. Solche Beziehungen, in denen man die Richtung des Zusammenhanges nicht kennt oder eine eindeutige Richtung gar nicht zu vermuten ist (wie in dem genannten Beispiel), werden von der Korrelationsanalyse untersucht. Die Korrelationsanalyse liefert also Maßgrößen dafür, ob überhaupt ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen gegeben ist.

Die Regressionsanalyse geht darüber hinaus. Sie unterstellt eine eindeutige Richtung des Zusammenhanges unter den Variablen, die nicht umkehrbar ist. Man kann auch sagen, sie untersuche Je-Desto-Beziehungen.

Beispiel: Je niedriger der Preis, desto größer die abgesetzte Menge. Solche Je-Desto-Sätze deuten darauf hin, daß eine Regression auf einer

Vermutung über Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen den Variablen beruht. Die Hypothese über eine mögliche Ursache-Wirkungs-Beziehung (d.h. die Entscheidung über die für die Analyse relevanten unabhängigen Variablen und die abhängige Variable) ist vor der Anwendung der Regressionsanalyse auf ihre sachlogische Plausibilität zu prüfen, denn von der Auswahl der Variablen und der Qualität ihrer Messung hängen die materiell zu erwartenden Ergebnisse der Regressionsanalyse ab.

FRAGESTELLUNG	ABHÄNGIGE VARIABLE	UNABHÄNGIGE VARIABLE
1. Hängt die Höhe des Verkäuferumsatzes von der Zahl der Kundenbesuche ab?	DM Umsatz pro Verkäufer pro Periode	Zahl der Kundenbesuche pro Verkäufer pro Periode
2. Wie wird sich der Absatz ändern, wenn die Werbung verdoppelt wird?	Absatzmenge pro Periode	DM Ausgaben für Werbung pro Periode oder Sekunden Werbefunk oder Zahl der Inserate etc.
3. Reicht es aus, die Beziehung zwischen Absatz und Werbung zu untersuchen oder haben auch Preis und Zahl der Vertreterbesuche eine Bedeutung für den Absatz?	Absatzmenge pro Periode	Zahl der Vertreterbesuche, Preis pro Packung, DM Ausgaben für Werbung pro Periode
4. Wie läßt sich die Entwicklung des Absatzes in den nächsten Monaten schätzen?	Absatzmenge pro Monat t	Menge pro Monat t - k (k = 1,2,...,K)
5. Wie erfaßt man die Wirkungsverzögerung der Werbung?	Absatzmenge in Periode t	Werbung in Periode t, Werbung in Periode t - 1, Werbung in Periode t - 2 etc.
6. Wie wirkt eine Preiserhöhung von 10% auf den Absatz, wenn gleichzeitig die Werbeausgaben um 10% erhöht werden?	Absatzmenge pro Periode	DM Ausgaben für Werbung Preis in DM, Einstellung und kognitive Dissonanz
7. Sind das wahrgenommene Risiko, die Einstellung zu einer Marke und die Abneigung gegen kognitive Dissonanzen Faktoren, die die Markentreue von Konsumenten beeinflussen?	Anteil der Wiederholungskäufe einer Marke an allen Käufen eines bestimmten Produktes durch einen Käufer	Rating-Werte für empfundenes Risiko, Einstellung und kognitive Dissonanz

Tab. 3.3.: Typische Fragestellungen der Regressionsanalyse

Typische Fragestellungen, die mit Hilfe der Regressionsanalyse untersucht werden können, sowie die dazugehörigen Einteilungen der Variablen zeigt Tab. 3.3.

Der Fall Nr. 4 in Tab. 3.3. stellt eine der Regressionsanalyse verwandte Methode dar: die Zeitreihenanalyse. Bei der Zeitreihenanalyse werden die abhängige und die unabhängige(n) Variable(n) in derselben ökonomischen Größe ausgedrückt. Sie unterscheiden sich dadurch, daß die abhängige Variable einen anderen (späteren) Zeitbezug hat als die unabhängige(n).

Beispiel: Der Absatz einer Marke im Monat t (abhängige Variable) wird in Beziehung gebracht mit dem Absatz dieser Marke im Monat $t-1$ (bzw. $t-2,\ldots,t-k$). Indem eine Variable allein in ihrer Beziehung zum Zeitablauf untersucht wird, wird die Existenz eines Trends unterstellt.

Tab. 3.4. faßt die in Tab. 3.3. beispielhaft aufgeführten Fragestellungen zusammen.

ANWENDUNGSBEREICHE DER REGRESSIONSANALYSE	
URSACHENANALYSEN	Wie stark ist der Einfluß der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable?
WIRKUNGSPROGNOSEN	Wie verändert sich die abhängige Variable, wenn die unabhängige(n) Variable(n) verändert wird (werden)?
TRENDPROGNOSEN	Wie wird sich die abhängige Variable im Zeitablauf cet.par. verändern?

Tab. 3.4.: Anwendungsbereiche der Regressionsanalyse

Die Variablen der Regressionsanalyse werden wie folgt definiert:

DIE VARIABLEN DER REGRESSIONSANALYSE	
ABHÄNGIGE VARIABLE	UNABHÄNGIGE (ERKLÄRENDE) VARIABLE
Regressand Y	Regressor(en) $X_1, X_2, \ldots, X_j \ldots, X_J$

Tab. 3.5.: Die Variablen der Regressionsanalyse (II)

Die Regressionsanalyse unterstellt, daß zwischen Regressand und Regressor(en) eine lineare Beziehung besteht. Linearität bedeutet, daß sich Regressand und Regressor(en) nur in konstanten Relationen verändern[1]:

LINEARITÄTSPRÄMISSE DER REGRESSIONSANALYSE

(1) $$\frac{\Delta Y}{\Delta X_j} = \text{constant}$$

Die praktische Anwendungssituation bei der Regressionsanalyse ist häufig, daß eine Stichprobe vorliegt oder erhoben wird, die als Teil einer größeren, meist unbekannten Grundgesamtheit anzusehen ist.

Beispiel: Es liegen Aufzeichnungen über den Absatz in verschiedenen Verkaufsgebieten sowie über die Preise und die Vertriebsanstrengungen in diesen Gebieten vor: Das ist die Stichprobe. Die entsprechende Grundgesamtheit ist z.B. die Menge aller Verkaufsgebiete mit den jeweiligen ökonomischen Daten, die in der Stichprobe erfaßt sind, und zwar im Zeitpunkt der Erhebung der Stichprobe und in der Zukunft. Oft ist die Grundgesamtheit gar nicht überschaubar.

Beispiel: In einem Labortest werden 30 Verbraucher einer simulierten Kaufsituation ausgesetzt (Stichprobe). Die Grundgesamtheit wären dann "alle" Verbraucher. Man schließt also in solchen Fällen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit oder anders ausgedrückt: Die Regressionsanalyse schätzt aufgrund einer Stichprobe den "wahren" Zusammenhang in der Grundgesamtheit.

Die Regressionsanalyse hat demnach ein doppeltes Problem zu bewältigen:

(a) Sie muß einen Zusammenhang zwischen Regressand und Regressor(en) in der Stichprobe ermitteln. Das bedeutet, daß aus den empirischen Werten für Regressand und Regressor(en) eine lineare Beziehung errechnet wird, die folgenden allgemeinen Ausdruck findet:

DIE REGRESSIONSGLEICHUNG DER STICHPROBE

(2) $y = b_o + b_1x_1 + b_2x_2 + \ldots + b_jx_j + \ldots + b_Jx_J$

wobei

y = Regressand

b_o = Konstantes Glied

b_j = Regressionskoeffizient des j-ten Regressors

x_j = j-ter Regressor

Das erste Problem der Regressionsanalyse besteht darin, die Regressionskoeffizienten sowie das konstante Glied aus den empirischen Stichprobenwerten y_i sowie $x_{1i}, x_{2i}, \ldots, x_{Ji}$ rechnerisch zu ermitteln.

(b) Das zweite Problem besteht darin zu prüfen, ob der auf diese Weise ermittelte Zusammenhang in der Stichprobe auch für die Grundgesamtheit als gültig angesehen werden kann, denn für diese wird ja die Analyse angestellt: Man will die "wahre" Beziehung aufgrund der in der Stichprobe ermittelten Beziehung schätzen.

Wir wollen die Grundgedanken der Regressionsanalyse an einem fiktiven Fallbeispiel demonstrieren, das vorab dargestellt werden soll.

Der Verkaufsleiter einer Margarine-Firma ist mit dem mengenmäßigen Absatz seiner Marke nicht zufrieden. Er möchte wissen, von welchen Faktoren, die er beeinflussen kann, im wesentlichen der Absatz abhängt. Zu diesem Zweck nimmt er eine Stichprobe von Beobachtungen aus zehn verschiedenen Verkaufsgebieten, die folgendes Ergebnis zeigt (vgl. Tab. 3.6.).

Nr.	Menge Kartons pro Periode	Preis pro Karton	Verkaufsförderung in DM	Zahl der Vertreterbesuche pro Periode
1	2298	12,50	2000	109
2	1814	10,--	550	107
3	1647	9,95	1000	99
4	1496	11,50	800	70
5	969	12,--	0	81
6	1918	10,--	1500	102
7	1810	8,--	800	110
8	1896	9,--	1200	92
9	1715	9,50	1100	87
10	1699	12,50	1300	79

Tab. 3.6.: Ausgangsdaten des Rechenbeispiels

Die Rohdaten dieses Beispiels lassen erkennen, daß vier Variable für einen Regressionsansatz in Frage kommen: "Menge" als abhängige und "Preis", "Verkaufsförderung" sowie "Zahl der Vertreterbesuche" als erklärende Variable.

Zum besseren Verständnis wird im folgenden zunächst eine einfache Regressionsanalyse dargestellt (eine abhängige, eine erklärende Variable). Dazu wird beliebig eine der in Frage kommenden Variablen, der Preis, herausgegriffen.

Im normalen Anwendungsfall würde es allerdings zu empfehlen sein, gleich alle als erklärende Variable in Betracht kommenden Größen in die Untersuchung einzubeziehen. In solchen Fällen, in denen mehr als eine erklärende Variable in den Regressionsansatz aufgenommen wird, spricht man von multipler Regressionsanalyse. Sie wird im Anschluß an die einfache Regressionsanalyse beschrieben.

Übernommen aus:Schuchard-Fischer(1980),S.51ff

ALLGEMEINE PROBLEMSTELLUNG UND ANWENDUNGSBEREICHE DER DISKRIMINANZANALYSE

Die Diskriminanzanalyse stellt ein mathematisch-statistisches Verfahren dar, mit dem die Werte einer nominal skalierten (abhängigen) Variablen durch die Werte zweier oder mehrerer metrisch skalierter (unabhängiger) Variablen erklärt bzw. prognostiziert werden können[1].

Sie steht damit hinsichtlich der ihr zugrundeliegenden Fragestellung in enger Verwandtschaft zur Regressionsanalyse, bei der jedoch die abhängige Variable metrisch skaliert ist. Die Bezeichnung Diskriminanzanalyse macht deutlich, daß es sich hierbei um ein Verfahren zur Trennung (Klassifikation) einer Menge von Objekten oder Personen und deren Zuordnung zu vorgegebenen Teilmengen einer Grundgesamtheit handelt, deren Unterschiede durch die unabhängigen Variablen (Merkmale oder Eigenschaften der Objekte bzw. Personen) erklärt werden sollen.

Aufgrund dieser Grundstruktur lassen sich mit Hilfe der Diskriminanzanalyse folgende Fragestellungen beantworten:

Frage 1: Besteht zwischen zwei oder mehreren vorgegebenen Gruppen von Objekten bzw. Personen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Gesamtstruktur mehrerer Merkmale (unabhängige Variablen)?
Dabei werden nur solche Merkmale zugrunde gelegt, die nicht bereits zur Bildung der Gruppen herangezogen wurden.
Beispiel: Autokäufer werden zunächst danach unterschieden (in Gruppen eingeteilt), ob sie Besitzer eines Autos der Marke A oder B sind. Unterscheiden sich die so gebildeten Käufergruppen in ihren Merkmalsausprägungen bzgl. Einkommen, Alter, Kaufhäufigkeit usw.?

Frage 2: Welche Kombination von Merkmalen ermöglicht die bestmögliche Trennung der vorgegebenen Gruppen?
Beispiel: Bei welcher Gewichtung der Merkmale Einkommen, Alter, Kaufhäufigkeit usw. ermöglicht die Kombination dieser Merkmale eine bestmögliche Trennung von Käufern der Marken A und B?

Frage 3: Welche relative Bedeutung kommt einzelnen Merkmalen bei der Unterscheidung der Gruppen zu?

Beispiel: Liefert das Merkmal Einkommen einen größeren Beitrag zur Trennung der Käufergruppen als die Merkmale Alter, Kaufhäufigkeit usw.?

Frage 4: Welcher der bereits unterschiedenen Gruppen sind neu zu untersuchende Objekte bzw. Personen aufgrund ihrer Merkmalsstruktur zuzuordnen?

Beispiel: Welche der beiden Automarken A oder B werden bestimmte Personen bei einem Neukauf bzw. Erstkauf aufgrund ihrer Merkmalsausprägungen bezüglich Einkommen, Alter, Kaufhäufigkeit usw. wahrscheinlich bevorzugen?

In jedem Fall wird von a-priori definierten Gruppen ausgegangen, die durch die Gesamtheit der berücksichtigten unabhängigen Variablen bestmöglich getrennt werden sollen.

Dies unterscheidet die Diskriminanzanalyse prinzipiell von clusteranalytischen Verfahren, bei denen die Gruppen (Cluster) erst das Ergebnis der Analyse darstellen. Gleichzeitig zeigt sich hiermit ein bisher weitgehend vernachlässigter Anwendungsbereich der Diskriminanzanalyse. Die mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren ermittelten Gruppen können unter Zuhilfenahme der Diskriminanzanalyse hinsichtlich ihrer Trennschärfe untersucht werden[2]. Schließlich ermöglicht die Diskriminanzanalyse bei mehr als zwei Gruppen, die grundlegenden Dimensionen (Faktoren) zu ermitteln, die diese Gruppen unterscheiden. Dieses Verfahren kann daher auch als ein spezieller Typ der Faktorenanalyse und damit als ein Verfahren der Datenreduktion betrachtet werden.

Das breite Spektrum der zu beantwortenden Fragestellungen und die Verfügbarkeit benutzerfreundlicher Computerprogramme begründen die Bedeutung dieses Verfahrens. Die Tabelle 5.1. gibt einen Überblick über einige ausgewählte Anwendungsbeispiele der Diskriminanzanalyse[3].

Liegen nur zwei zu trennende Gruppen vor (d.h. die abhängige Variable [Gruppierungsvariable] ist dichotom), so spricht man von der "einfachen" Diskriminanzanalyse. Es wird nur eine einzige Diskriminanzfunktion als Linearkombination der unabhängigen Variablen errechnet. Die "multiple" Diskriminanzanalyse kommt dagegen zur Anwendung, wenn mehr als zwei Gruppen vorgegeben sind (d.h. die abhängige Variable ist polytom). In diesem Fall können mehrere Diskriminanzfunktionen ermittelt werden.

Im zweiten Abschnitt werden zunächst die Grundzüge der Diskriminanzanalyse anhand eines einfachen Zwei-Gruppen-Zwei-Variablen-Beispiels dargestellt, um nachfolgend einige zusätzliche Auswertungsmöglichkeiten des Verfahrens anhand eines erweiterten Fallbeispiels aufzuzeigen.

Problemstellung	Gruppierungsvariable (Gruppenbeispiele)	Unabhängige Variablen
1. Untersuchung der Markentreue von Konsumenten	- markentreue Konsumenten - Markenwechsler	- Soziodemograph. Merkmale (Alter, Einkommen etc.) - Persönlichkeitsmerkmale - Kaufhäufigkeit - Medienwahl
2. Untersuchung der Leserschaft von Frauenzeitschriften	Leserinnen der Zeitschriften: - Brigitte - Für Sie - Emma - etc.	- Soziodemograph. und Persönlichkeitsmerkmale - Einstellungen zu Freizeit, Beruf, Politik etc.
3. Auswahl von Standorten für Einzelhandelsbetriebe	Standorte - A - B - C - etc.	- Grundstückspreise - Arbeitskräftepotential - Entfernung zum Hauptgeschäft - Umsatzpotential
4. Beurteilung der Kreditwürdigkeit von Bankkunden	Zahlungsverhalten: - pünktlich zahlende Kunden - zahlungsrückständige Kunden - zahlungsunfähige Kunden	- Soziodemograph. Merkmale - Häufigkeit der Kreditaufnahme - Umfang sonstiger Zahlungsverpflichtungen
5. Vergleichende Analyse von Produktimages (Biermarken)	Marken - Ritter - Veltins - Krombacher - etc.	- Einstellungen von Konsumenten zu verschiedenen Eigenschaftsmerkmalen der Marken (Aroma, Helligkeit, Bekömmlichkeit, Bitterkeit etc.)

Tab. 5.1.: Anwendungsbeispiele der Diskriminanzanalyse

Im dritten Abschnitt wird die Diskriminanzanalyse bei mehreren Gruppen (multiple Diskriminanzanalyse) beschrieben.

Den Abschluß dieses Kapitels bildet die Darstellung der Anwendungsvoraussetzungen und besonderer Probleme der Diskriminanzanalyse.

Übernommen aus:Schuchard-Fischer(1980),S.153f

Literaturhinweise

Kriz,Jürgen (1973): Statistik in den Sozialwissenschaften,Reinbeck bei Hamburg 1973

Schuchard-Fischer,Chr.;Humme,U.;Lohrberg,W.;Plinke,W.; Backhaus,K.;Schreiner,W.;(1980): Multivariate Analysemethoden,eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin Heidelberg 1980

ANHANG III

INHALT:

1. Orginalfragebogen mit Codierschlüssel

2. Anschreiben an die Firmenleitung

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
INSTITUT FÜR ORGANISATION
· Betriebswirtschaftliche Planung ·

Prof. Dr. Werner Kirsch

Ludwigstraße 28 Rgb., 8000 München 22

FORSCHUNGSPROJEKT

WEITERBILDUNG VON FÖHRUNGSKRÄFTEN MITTELSTÄNDISCHER UNTERNEHMEN

- Wir wenden uns mit dieser Umfrage an Führungskräfte der mittelständischen Wirtschaft.

  Hierbei handelt es sich entweder um den (die) Eigentümer-Unternehmer selbst oder um Angestellte, die kraft besonderer Vertrauensstellung zum Unternehmer eine entscheidende Schlüsselposition innehaben.

  Wir sehen eine solche Position als gegeben an, wenn der Mitarbeiter

  a) bedeutende Arbeitgeberfunktionen ausübt (z.B. Vorstandsmitglied, Geschäftsführer, Betriebsleiter, Prokurist, Leiter einer Betriebsabteilung, Leiter der Personalabteilung) oder

  b) hochqualifizierte Arbeit im wesentlichen auf eigener Entschlußkraft bestehend und mit erhöhter Verantwortlichkeit ausführt.

- Der vorliegende Fragebogen gliedert sich in

  A - Unternehmensstatistik

  B - Angaben zur Beratung und Weiterbildung in technologischen Fachfragen

  C - Fragen zur Weiterbildung von Führungskräften

  - allgemeiner Teil
  - persönliche Wertungen

- Die emprische Untersuchung hat zwei Hauptziele:

  - Erfassung der Rahmenbedingungen für eine bedürfnisgerechte Technologieberatung in Mittelstand

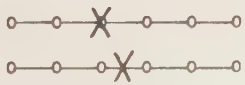
  - Ermittlung eines Anforderungskataloges zur Weiterbildung von Führungskräften mittelständischer Unternehmen im Bereich moderner Managementtechniken und Führungssysteme.

    Hierbei ist Ihr Themen- und Erfahrungsbereich der Weiterbildung und Schulung im Rahmen:

    - klassischer Beratungsprojekte
    - Projekten der Organisationsentwicklung
    - systematischer Führungskräfteweiterbildung (Management Development)

    ausdrücklich miteingeschlossen.

- Der Großteil der Fragen ist durch einfaches Ankreuzen zu beantworten. Bitte setzen Sie die Kreise auf den Skalen direkt auf die hierfür vorgesehenen Kreise:



nicht

- Die von Ihnen gemachte Angaben werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken benutzt und statistisch ausgewertet. Wir versichern Ihnen strengste Vertraulichkeit.

- Bitte senden Sie die ausgefüllten Fragebögen nach Möglichkeit innerhalb der nächsten 14 Tage zurück an:

Universität München
Lehrstuhl Prof. Dr. Werner Kirsch
z.Hd. Herrn Peter Ulrich,MBA
Ludwigstraße 28 Rg.
8000 München 22

Es wäre für uns sehr wichtig,daß Sie darauf achten,daß alle ausgefüllten Fragebögen zusammen an uns geschickt werden(GL+1+2+3+4).

Für Ihre Mitarbeit danken wir Ihnen herzlich!

Telefonische Rückfragen an: (089) 53 13 31 (Ulrich privat)
(089) 2180-2770 (Universität)

Um den Rücklauf der Kurzfragebögen abzusichern, bieten wir Ihnen die folgende Frage zur Selbstkontrolle an:

0. Die dem Untersuchungspaket beigelegten vier Kurzfragebögen (1,2,3,4) wurden an folgende Mitglieder der mittleren und oberen Führungsebene verteilt:

Fragebogen	Ressort(s) bzw. Aufgabe(n) der betreffenden Führungskraft		Führungskraft
1	_____	=	A
2	_____	=	B
3	_____	=	C
4	_____	=	D

A. ALLGEMEINE ANGABEN ZUM UNTERNEHMEN

1. Unser Unternehmen firmiert in der Rechtsform einer

A U1 .1 (X) *(bitte eintragen, z.B. GmbH, KG, usw.)*

A U2 .2 und wurde (XXXX) gegründet *(bitte Jahreszahl einsetzen)*

2. Unser Unternehmen kann folgenden Branchen zugeordnet werden:

(XX) , ,

3. Unsere Produkte werden hauptsächlich verwendet als:

.1 ☐ Investitionsgüter

(X) .2 ☐ Roh-, Hilfs-, Betriebsstoffe

.3 ☐ Zwischenprodukte

.4 ☐ Konsumgüter

4. Die technische Ausstattung unseres Betriebes (Maschinen, Fahrzeuge etc.) beträgt etwa (XX) % des gesamten Betriebsvermögens. *(Schätzung möglich)*

5 M1 5.a Die Zahl der Mitarbeiter im Unternehmen betrug: *(Bitte Zahl eintragen)*

1981: A5 M1 1982: A5 M2 1983: A5 M3

(XXXX) 4-stellig, rechtsbündig

5 V1 5.b Das Verhältnis der Zahl der Mitarbeiter des technischen Bereiches (Produktion, Forschung & Entwicklung etc.) zum kaufmännischen Bereich (einschließlich Verwaltung) beträgt etwa: technisch A5V1 % / kaufmännisch A5V2 % *(bitte schätzen)*

XX XX

6 U1 6.a Der Umsatz unseres Unternehmens entwickelte sich in den letzten 3 Jahren: *(gerundet, in Mio DM)*

1981: A6 U1 1982: A6 U2 1983: A6 U3 *(geschätzt)*

(XXXXX) 5-stellig, rechtsbündig

V1 6.b Die Umsatzveränderungen betrugen, im Vergleich zum jeweiligen Vorjahr: *(gerundet, in %)*

1981: A6V1 1982: A6V2 1983: A6V3 *(geschätzt)*

(XX%) (XX%) (XX%)

7. Gegenüber vergleichbaren Unternehmen unserer Branche war die Ertragsentwicklung unseres Unternehmens: *(bitte ankreuzen)*

(X)

o—o—o—o—o—o

sehr gut — sehr schlecht

8. Die in Frage 0 aufgeführten Fükrungskräfte haben folgenden Ausbildungsstand:
(Zutreffendes bitte ankreuzen, für jede Führungskraft A - D; GL = Gesch.Ltg.)

		A	B	C	D	GL
A8S	a) Letzter Schulabschluß					
x (1-7)	.1 Volksschule/Hauptschule					
	.2 Mittlere Reife, Realschulabschluß (Fachschulabschluß)					
	.3 Fachhochschulreife					
	.4 Hochschulreife/Abitur					
	.5 Keinen dieser Abschlüsse					
	.6 Keine Antwort					
	.7 Andere: _____					
	_____					
A8B01 To A8B11	b) Beruflicher Ausbildungsweg *(Mehrfachankreuzungen möglich)*					
x (0,1)	A8B01.1 Berufsschulabschluß mit gewerblicher oder landwirtschaftlicher Lehre					
	A8B02.2 Berufsschulabschluß mit kaufmännischer oder sonstiger Lehre					
	.3 Abschluß einer betriebsinternen Ausbildung					
	.4 Berufsfachschulabschluß					
	.5 Berufliches Praktikum					
	.6 Meister-/Techniker-/Fachschulabschluß					
	.7 Fachhochschulabschluß					
	.8 Hochschulabschluß					
	.9 Keine abgeschlossene berufliche Ausbildung					
	.10 Keine Antwort					
	A8B11.11 Andere: _____					
	_____					
A8P POSITION	einfügen	xx				
A8E ENTSCHEIDER		x				

9. In unserem Unternehmen gibt es unterhalb der Geschäftsleitung:
(bitte Zahl einsetzen)

A9A1 TO A9A4

A9A1 .1(xxxx) Angestellte überhaupt

A9A2 .2 (xxxx) davon leitende Angestellte

A9A3 .3(xxxx) Arbeiter insgesamt

A9A4 .4 (xxxx) davon mit Vorarbeiterfunktion

4-stellig, rechtsbündig

B. ANGABEN ZUR TECHNOLOGIEBERATUNG

Technologieberatung bezieht sich schwerpunktmäßig auf den Produktionsbereich sowie die vor- und nachgelagerten Prozesse.

In besonderen Fällen können darüber hinaus auch alle übrigen Funktionsbereiche des Unternehmens betroffen sein (z.B. EDV).

Sie wird von Beratern durchgeführt, die in der Regel nach einer Analyse Problemlösungen in Form technologischer Innovationen vorschlagen.

Unter technologischen Innovationen sind hier Produkt- und/oder Verfahrensinnovationen zu verstehen.

10. Bei folgenden Beratungsinstitutionen und ihren Beratungsprogrammen auf
1031 technologischem Sektor halten wir unsere Bedürfnisse für am besten berück-
To sichtigt: *(in der Reihenfolge ihrer Güte)*
1035

.1 _____ (xx)

.2 _____ (xx)

.3 _____ (xx)

.4 _____ (xx)

1035 ☐ weiß nicht
xx (00)

11. Unser Unternehmen wurde auf dem Sektor technologischer Innovationen bereits beraten: *(bitte ankreuzen)*

11 (x) .1 ☐ ja ☐ nein *(weiter mit Frage 13.b)*

1131 .2 Zahl der Beratungsprojekte (technologische Innovationen)
To in: 1981 TM131 (xx) 1982 TM132 (xx) 1983 TM133 (xx) *(bitte Zahl eintragen)*
1133

.3 Gegliedert nach der Bedeutung des Themenkomplexes für unser Unternehmen waren die drei wichtigsten Beratungsprojekte: *(bitte eintragen)*

Beratungsvorgang	Jahr	Thema der Beratung	Name der Institution	Dauer d. Beratung *(in Tagewerken)*
	TMPA1 (xx)	TMPA2 (xx)	TMPA3 (xx)	TMPA4 (xxx)
TMPA1 To a TMPA4				
TMPB1 To b TMPB4				
TMPC1 To c TMPC4				

12. Die durchgeführte Technologieberatung war im großen und ganzen:

		Beratungs-vorgang	sehr wichtig	un-wicht
T12PA1 T12PB1 T12PC1 (x)	- für die Leistungsfähigkeit unseres Unternehmens	a	o—o—o—o—o—o	
		b	o—o—o—o—o—o	
		c	o—o—o—o—o—o	
			sehr gehaltvoll	dürft
T12PA2 T12PB2 T12PC2 (x)	- inhaltlich	a	o—o—o—o—o—o	
		b	o—o—o—o—o—o	
		c	o—o—o—o—o—o	
			sehr gekonnt	sehr-schwac
T12PA3 T12PB3 T12PC3 (x)	- von der Durchführung des Projektes her betrachtet	a	o—o—o—o—o—o	
		b	o—o—o—o—o—o	
		c	o—o—o—o—o—o	
			weitgehend unproblematisch	sehr p blemati
T12PA4 T12PB4 T12PC4 (x)	- von der Umsetzbarkeit der Vorgeschlagenen Lösungsalternative(n) in den betrieblichen Alltag her gesehen	a	o—o—o—o—o—o	
		b	o—o—o—o—o—o	
		c	o—o—o—o—o—o	

13. Die erfolgreiche Einführung der Lösung im Unternehmen ist die entscheidende Phase für ein Projekt zum Themenbereich technologischer Innovationen. Welche Gründe haben in Ihrem Unternehmen dazu geführt, daß in der Vergangenheit die Einführung unnötig verzögert wurde bzw. sogar gescheitert ist?

T13 13.a (x) ☐ Schwachstellen bei externen Beratern und Beratungen durch Institutionen (z.B. IHK)

☐ Keine externen Beteiligten *(bitte weiter bei 13.b)*

T13S1 TO T13S5 (x)

T13S1 .1 ☐ Persönlichkeit der Berater

T13S2 .2 ☐ Verständigungsprobleme

T13S3 .3 ☐ Qualifikation

T13S4 .4 ☐ Didaktische Fähigkeiten (Schulungsaspekte)

.5 ☐ Sonstige Schwachstellen *(bitte Stichpunkte angeben)*

T13S5 1. _____

T13S5 (xx) 2. _____

3. _____

14. Der Beratungsbedarf unseres Unternehmens für die kommenden 3 Jahre im Bereich technologischer Innovationen läßt sich folgendermaßen taxieren:
(bitte auf Skala werten und ankreuzen)

14A01 A. KONKRETE INNERBETRIEBLICHE MASSNAHMEN

		sehr wichtig					un-wichtig
	a. Technik und Fertigung						
T14A01	.1 Entwicklung und Konstruktion	o	o	o	o	o	o
	.2 Fertigungsplanung	o	o	o	o	o	o
(xx)	.3 Fertigungsablauf und -planung	o	o	o	o	o	o
	.4 Materialfluß	o	o	o	o	o	o
	.5 Möglichkeiten der Fertigungsauslagerung	o	o	o	o	o	o
	.6 Fabrikplanung	o	o	o	o	o	o
	.7 Wärme und Stromversorgung	o	o	o	o	o	o
T14A08	.8 Umweltschutz	o	o	o	o	o	o
T14A9	.9 Sonstige 1. _____	o	o	o	o	o	o
T14S1 (x)	2. _____	o	o	o	o	o	o
	b. Materialwirtschaft						
T14A10	.1 Lagerorganisation	o	o	o	o	o	o
T14A11	.2 Sonstige 1. _____	o	o	o	o	o	o
14S2 (x)	2. _____	o	o	o	o	o	o
	c. Büro und Verwaltung	o	o	o	o	o	o
T14A12	.1 EDV-Anwendung	o	o	o	o	o	o
T14A13	.2 EDV-Weiterentwicklung	o	o	o	o	o	o
T14A14	.3 EDV als Hilfsmittel zur Unternehmensfhrg.	o	o	o	o	o	o
T14A15	.4 Sonstige 1. _____	o	o	o	o	o	o
S14S3	2. _____	o	o	o	o	o	o
T14A16	d. Sonstige Bereiche						
	.1 _____	o	o	o	o	o	o
T14S4 (x)	.2 _____	o	o	o	o	o	o

1 to T14B4 B. ALLGEMEINE OBERBETRIEBLICHE MASSNAHMEN

T14B1	.1 Branchenspezifische Analyse von Technologietrends und Marktentwicklungen	o	o	o	o	o	o
T14B2	.2 Produktdifferenzierungs- und Diversifikationsberatung	o	o	o	o	o	o
T14B3	.3 Informationsdienst für - Lizenzen - Patente - Kooperationen } x	o	o	o	o	o	o
T14B4	.4 Sonstige 1. _____	o	o	o	o	o	o
T14S5 (x)	2. _____	o	o	o	o	o	o

C. FRAGEN ZUR WEITERBILDUNG VON FÜHRUNGSKRÄFTEN

(Führungskraft im Sinne der in der Einleitung gegebenen Definition)

Der folgende Abschnitt ist zweigeteilt:

I. Fragen allgemeiner Art (quantitativ)

II. Fragen, die persönliche Wertungen verlangen (qualitativ)

I. ALLGEMEINER TEIL (quantitativ)

15. Wir erhalten unsere Informationen bezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten und Seminarangeboten im Bereich moderner Managementtechniken und Führungssysteme durch: *(Mehrfachnennungen möglich)*

W15A01 TO W15A12(X)

W15A01 .1 ☐ Industrie- und Handelskammer (IHK)

W15A02 .2 ☐ Rationalisierungskuratorium der deutschen Wirtschaft (RKW)

W15A03 .3 ☐ Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (BBW)

W15A04 .4 ☐ Eigene Anfrage bei den entsprechenden Anbietern

.5 ☐ Persönliche Kontakte und Empfehlungen

.6 ☐ Unternehmensberater

.7 ☐ Fachverbände

.8 ☐ Empfehlungen anderer Firmen

W15A09 .9 ☐ Managementzeitschriften, vor allem aus:

W15S1 (X) _____

_____

W15A10 .10 ☐ Branchenspezifische Fachzeitschriften, vor allem aus:

W15S2 (X) _____

_____

W15A11 .11 ☐ Öffentliche Stellen, vor allem bei:

W15S3 (X) _____

_____

W15A12 .12 ☐ Andere Quellen:

W15S4 (X) _____

_____

16. In unserem Unternehmen gab es in den Jahren 1981 - 1983 interne und/oder externe Weiterbildungsmöglichkeiten für Führungskräfte

W16

☐ ja *(bitte weiter bei Frage 17.a)*

☐ nein *(bitte weiter bei Teil II, Frage 1)*

W17A (x) 17.a In unserem Betrieb gibt es ein Planungskonzept für die Weiterbildung von Führungskräften *(im Sinne einer Festlegung von finanziellen und personellen Faktoren in weitsichtiger und koordinierter Form)*

☐ ja ☐ nein

17B 17.b Wenn ja, für welchen Zeitraum?: (XX) Monate *(bitte Zeitraum eintragen)*

18. Wer entscheidet über die Teilnahme und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte Ihres Betriebes?

W18E1 .1 ☐ Zentral ein Mitglied aus dem Kreis der Führungskräfte *(bitte genauere Bezeichnung der Funktion im Unternehmen angeben. Falls Ausfüller eines Kurzfragebogens, bitte Fragebogennummer angeben)*

(XX) (Nr.)

W18E2 (x) .2 ☐ Die jeweilige Führungskraft selbst

W18E3 .3 ☒ Andere: (X) *(bitte nähere Bezeichnung)*

19. Die Organisatoren und Ausrichter der bisher besuchten Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte unseres Unternehmens waren:

(x)

		sehr häufig		selten		nie
W19Q1	.1 Unser Unternehmen selbst	0	0	0	0	0
⋮	.2 Industrie- und Handelskammer (IHK)	0	0	0	0	0
	.3 Rationalisierungskurat. der dt. Wirtsch. (RKW)	0	0	0	0	0
	.4 Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (BBW)	0	0	0	0	0
W19Q5	.5 Fachverbände *(bitte nennen Sie die 2 wichtigsten für Ihr Unternehmen)*					
W19S1 (x)	_____	0	0	0	0	0
	_____	0	0	0	0	0
W19Q6	.6 Externe Trainer oder sonstige Weiterbildungsveranstalter *(bitte nennen Sie die 2 wichtigsten für Ihr Unternehmen)*					
W19S2 (x)	_____	0	0	0	0	0
	_____	0	0	0	0	0
W19Q7	.7 Andere:					
W19S3 (x)	_____	0	0	0	0	0
	_____	0	0	0	0	0

20. Wir haben in etwa folgenden finanziellen Aufwand für die Weiterbildung unserer Führungskräfte betrieben: *(bitte begrenzen auf Schulungsgebühren bzw. unmittelbare Kosten)*

1981: W20A1 (XXXXXX) 1982: W20A2 1983: W20A3 *DM insgesamt*

II. PERSÖNLICHE STELLUNGNAHMEN ZUR WEITERBILDUNG VON FÜHRUNGSKRÄFTEN

Gehen Sie bitte im Fragebogen von Ihrer persönlichen Erfahrung aus, sowie den daraus entstandenen Einstellungen zu den angesprochenen Themengebieten.

P1 1. Ich halte das Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte für: *(bitte ankreuzen)*

(X)

o—o—o—o—o—o

sehr übersichtlich — ausgesprochen unübersichtlich

P2 2. Haben Sie während der vergangenen 12 Monate persönlich Führungskräfteweiterbildung betrieben (bzw. teilgenommen)?

(X)

☐ ja ☐ nein *(bitte bei Frage 3 nochmals prüfen, sonst weiter bei Frage 8)*

3.a Während der vergangenen 12 Monate habe ich folgende Möglichkeiten (bzw. Methoden) zur Weiterbildung wahrgenommen:
(bitte kreuzen Sie so an: x)

P3AM1 To P3AM8 (X)

3.b Welche Bedeutung messen Sie den unten genannten Möglichkeiten bzw. Methoden bei der Gestaltung einer möglichst effektiven Weiterbildung bei?
(bitte kennzeichnen Sie dies so: o)

P3AB1 To P3AB8 (X)

a) sehr häufig — nie
b) sehr bedeutend — unbedeutend

A. Individuelle Ausbildungsmethoden

.1	Selbststudium (Bücher, Zeitschr. etc.)	o—o—o—o—o—o
.2	Einsatz als Stellvertreter	o—o—o—o—o—o
.3	Planmäßiger Arbeitsplatzwechsel	o—o—o—o—o—o
.4	Berater schult am Arbeitsplatz	o—o—o—o—o—o
.5	Zuweisung besonderer Aufgaben	o—o—o—o—o—o
.6	Programmiertes Lernen (Bücher, aufgeteilt in Lernabschnitte mit Kontrollfragen)	o—o—o—o—o—o
.7	Fernstudium	o—o—o—o—o—o
.8	Andere	
P3AS (X)	_____	o—o—o—o—o—o
	_____	o—o—o—o—o—o
	_____	o—o—o—o—o—o

B. Gruppenausbildung

BH1 BH8 (x) 3.a Während der vergangenen 12 Monate habe ich folgende Möglichkeiten (bzw. Methoden) zur Weiterbildung wahrgenommen:
(bitte kreuzen Sie so an: x)

BB1 BB8 (x) 3.b Welche Bedeutung messen Sie den unten genannten Möglichkeiten bzw. Methoden bei der Gestaltung einer möglichst effektiven Weiterbildung bei?
(bitte kennzeichnen Sie dies so: o)

a) sehr häufig — nie
b) sehr bedeutend — unbedeutend

1. 9 Vortrag o—o—o—o—o—o
2. 10 Planspiel o—o—o—o—o—o
3. 11 Fallstudien (Problemlösungsaufgaben) o—o—o—o—o—o
4. 12 Unterrichtsreferat mit Theorieteil und Fallbeispielen o—o—o—o—o—o
5. 13 Referat mit Gruppendiskussion o—o—o—o—o—o
6. 14 Arbeitskreis aus Praktikern der gleichen Fachrichtung mit Seminarleiter in Moderatorfunktion o—o—o—o—o—o
7. 15 Podiumsdiskussion o—o—o—o—o—o
8. 16 Andere:

P3BS (x) _____ o—o—o—o—o—o
_____ o—o—o—o—o—o
_____ o—o—o—o—o—o

C. Auslöser für die Wahrnehmung der oben genannten Weiterbildungsaktivitäten:

P3C1 bis P3C4 (x)

1. 17 Spezielles Interesse an einer besonderen Thematik o—o—o—o—o—o
2. 18 Bestandteil eines Weiterbildungsprogramms für Führungskräfte (z.B. Management Development) o—o—o—o—o—o
3. 19 Bestandteil eines Projekts der Organisationsentwicklung o—o—o—o—o—o
4. 20 Andere:

P3C5 (x) _____ o—o—o—o—o—o
_____ o—o—o—o—o—o
_____ o—o—o—o—o—o

4. Kennzeichnen Sie bitte mit wenigen Stichworten die Thematik der von Ihnen in den vergangenen 12 Monaten besuchten Weiterbildungsveranstaltungen.

P4V1 TO P4V7 (XX)	a) Zahl der besuchten Veranstaltungen *(Bitte Zahl einsetzen)*	Themenbereich	b) Skizzierung der Thematiken *(in Stichworten)* P4T1 TO P4T7 (X)
P4V1	1) [XX]	Finanzen P4T1	1. (X) 9 Möglichkeiten 2. 3.
P4V2	2) [ ]	Unternehmensführung	1. 2. 3.
P4V3	3) [ ]	Marketing (Absatz, Vertrieb etc.)	1. 2. 3.
P4V4	4) [ ]	Beschaffung/ Einkauf	1. 2. 3.
P4V5	5) [ ]	Produktionssteuerung	1. 2. 3.
P4V6	6) [ ]	Organisation/ Personalwesen	1. 2. 3.
P4V7	7) [ ]	Andere P4T7	

5A1 5.a Die von mir in den vergangenen 12 Monaten besuchten Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte lassen sich folgendermaßen klassifizieren und gruppieren:

5A5 (x)

(Bitte kreuzen Sie so an: x)

5B1 5.b Diese Veranstaltungen waren:

5B5 (x)

(Bitte kennzeichnen Sie dies so: o)

a) Häufigkeit der Teilnahme/Jahr

	1	2-5	6-9	10-15	16 u. mehr
b)	nur außerbetrieblich		gleichermaßen außer + innerbetrieblich		nur innerbetrieblich
↓ Dauer der Veranstaltung:					
1 1 Tag	o	o	o	o	o
2 2 - 5 Tage	o	o	o	o	o
3 6 - 9 Tage	o	o	o	o	o
4 10 - 15 Tage	o	o	o	o	o
5 16 Tage und mehr	o	o	o	o	o
	1	2	3	4	5

C 5.c Während der vergangenen 12 Monate habe ich (xxx) Tage in Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte verbracht. *(Bitte Zahl eintragen, notfalls schätzen)*

(xxx)

5D1 5.d In den vergangenen 12 Monaten betrug der finanzielle Aufwand für meine Weiterbildung (in meiner Funktion als Führungskraft)

5D2

a) für mein Unternehmen DM (xxxxxx) *(Bitte Betrag einsetzen, notfalls schätzen)*

b) für mich selbst DM (xxxxxx)

6-stellig, rechtsbündig

P6A01 To P6A10 (x)

6.a Bei den von mir besuchten Weiterbildungsveranstaltungen kamen die unten genannten Unterrichtshilfen in folgendem Umfang zum Einsatz:
(Bitte kreuzen Sie so an: x)

P6B01 To P6B10 (x)

6.b Mit nachstehenden Unterrichtshilfen (bei Schulungsmaßnahmen für Führungskräfte) habe ich folgende Erfahrungen gemacht:
(Bitte kennzeichnen Sie dies so: o)

P6C01 To P6C10 (x)

6.c Bitte streichen Sie diejenigen Unterrichtshilfen durch, die Sie noch nicht kennengelernt haben! o oder ^

	a) sehr positiv				weitgehend negativ
	b) sehr häufig				fast nie
.1 Wandtafel	o	o	o	o	o
.2 Speziell zugeschnittene Arbeitsunterlagen	o	o	o	o	o
.3 Bücher	o	o	o	o	o
.4 Tageslichtprojektor	o	o	o	o	o
.5 Video, Film	o	o	o	o	o
.6 Tonband	o	o	o	o	o
.7 Flip Chart (Papierwände)	o	o	o	o	o
.8 Pinwand	o	o	o	o	o
.9 Metaplanwände	o	o	o	o	o
.10 Andere:					
P6 S (x) _____	o	o	o	o	o
_____	o	o	o	o	o
_____	o	o	o	o	o

7. Für die Feststellung des Lernerfolges der in den vergangenen 12 Monaten von mir besuchten Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte wurden folgende Möglichkeiten

7.a von Seiten des Unternehmers zu Hilfe genommen:
(Bitte kreuzen Sie so an: x)

7.b von Seiten unseres Veranstalters zu Hilfe genommen:
(Bitte kennzeichnen Sie dies so: o)

		sehr häufig					gar nicht
.1	Test/Prüfung	o	o	o	o	o	o
.2	Beobachtung	o	o	o	o	o	o
.3	Unterrichtsgespräch	o	o	o	o	o	o
.4	Frage- bzw. Beurteilungsbogen	o	o	o	o	o	o
.5	Lösung eines Problemfalles	o	o	o	o	o	o
.6	Schriftlicher Bericht des Teilnehmers für sein Unternehmen	o	o	o	o	o	o
.7	Anwendung im eigenen Betrieb						
7.	- ohne Beraterunterstützung	o	o	o	o	o	o
8.	- mit Beraterunterstützung	o	o	o	o	o	o
9. .8	Keine direkte Kontrolle	o	o	o	o	o	o
10. .9	Andere:						
	1. _____	o	o	o	o	o	o
	2. _____	o	o	o	o	o	o
	3. _____	o	o	o	o	o	o

8. Messen Sie den langfristigen Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte bei sich und Ihren Kollegen? *(Bitte ankreuzen bzw. eintragen)*

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie?: 1. _____
2. _____
3. _____

9. Obgleich ich mir des organisatorischen Aufwandes bewußt bin, möchte ich folgende "flankierende Maßnahmen" für Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte empfehlen: *(Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)*

P9M01 To P9M10 (x)

.1 ☐ Detailliertes Veranstaltungsprogramm vorweg

.2 ☐ Vorbereitende Lektüre, bereits mehrere Wochen vor der Veranstaltung

.3 ☐ Detaillierte Dokumentation der gesamten Veranstaltung

.4 ☐ Empfehlung weiterführender Literatur

.5 ☐ Laufende Zusendung von aktuellem Informationsmaterial nach der Veranstaltung

.6 ☐ Konkrete Arbeitspapiere zur tiefgreifenden Nachbereitung der Veranstaltung

.7 ☐ Checkliste, die durch eine systematische Aufgliederung hilft, eine individuelle Weiterbildungskonzeption (langfristig) zu erstellen.

.8 ☐ Unternehmensbezogene Beratung bezüglich des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen für Führungskräfte durch den Seminarveranstalter

.9 ☐ Beratung über die Möglichkeiten der Weiterbildung durch Fachverbände

.10 ☐ Einsatz eines externen Beraters für die neutrale (objektive) Verfolgung der Weiterbildung

P10 (x)

10. Gibt es ein bestimmtes Thema, bei dem Sie sich selbst kurzfristig für einen Seminarbesuch entscheiden würden - vorausgesetzt, daß es in entsprechender Form angeboten würde?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, mögliches Thema:

P10T1 To P10T4

1. _____ xx _____

2. _____ xx _____

3. _____ xx _____

4. _____ xx _____

Abschließend hätten wir gerne noch ein paar Fragen an Sie gestellt:

P11 (xx) • Seit wieviel Jahren sind Sie im Unternehmen bereits beschäftigt?
(Bitte Zahl eintragen) xx Jahre

• Wie läßt sich Ihre berufliche Position bezeichnen? *(z.B. Personalleiter etc.)*

_____

• Können Sie bitte Ihren Aufgabenbereich mit wenigen Stichworten beschreiben?

_____

_____

P12 • Seit wann haben Sie obengenannte Position inne?
(Bitte Zahl eintragen) (xxx) Monate

P13 (x) • Sind Sie am Unternehmen beteiligt? ☐ ja ☐ nein

P14 (x) • Welcher Altersklasse würden Sie sich zuordnen?

☐ bis 30 Jahre (1) ☐ 30-40 Jahre (2) ☐ 40-50 Jahre (3) ☐ 50-60 Jahre (4) ☐ älter >60 (5)

Wir möchten uns herzlich für Ihre Mühe bei der Beantwortung der Fragen bedanken. Es ist leicht möglich, daß nicht alle, Ihrer Meinung nach wichtigen Punkte aus dem Themenbereich in der richtigen Form angesprochen wurden. Wir würden uns freuen, wenn Sie uns diese umstrittenen Bereiche mitteilen würden bzw. wir könnten diese Punkte in einem persönlichen (auch telefonischen) Gespräch entsprechend diskutieren.

Nun eine Bitte von uns: Wir möchten diese Fragebogenuntersuchung gerne mit einer Reihe von Interviews abrunden. Es würde uns sehr freuen, wenn Sie sich dafür zur Verfügung stellen würden.

Die folgenden Angaben werden sofort nach Eingang des Fragebogens von uns aus Gründen des Datenschutzes und der Anonymisierung herausgetrennt.

✂----------

Name des Beantworters _____

Firma _____ Telefon _____

☐ Ich stehe zu einem Gespräch zur Verfügung

☐ Bitte übersenden Sie mir einen Bericht zu den Untersuchungsergebnissen

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
INSTITUT FÜR ORGANISATION
· Betriebswirtschaftliche Planung ·

Prof. Dr. Werner Kirsch

Prof. Dr. Werner Kirsch, Ludwigstr. 28 Rgb., 8000 München 22

München, den 30. März 1984

An die
Geschäftsleitung

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir bitten Sie herzlich, das beigelegte Fragenmaterial zur Weiterbildung von Führungskräften und Technologieberatung in mittelständischen Unternehmen zu beantworten. Unsere Erhebung wendet sich sowohl an Befürworter dieser Maßnahmen als auch an solche Betriebe, die diesen Dingen eher skeptisch gegenüberstehen.

Ziele der Untersuchung:

- Beurteilung des bisher bestehenden Angebotes zur
  -- Weiterbildung von Führungskräften
  -- Technologieberatung
- Ermittlung der möglicherweise davon abweichenden Bedürfnisschwerpunkte
- Erfassung konkreter Gestaltungsempfehlungen.

Die Beteiligten:

- Der Lehrstuhl für Betriebswirtschaftliche Planung an der Universität München ist verantwortlich für die Durchführung dieses Projektes. Im Rahmen unserer Bemühungen zu möglichst praxisnaher Forschung und Lehre sind wir präzisen Aussagen von Führungskräften mittelständischer Unternehmen sehr interessiert.
- Das Bayerische Wirtschaftsministerium hat durch seine finanzielle Unterstützung diese Untersuchung erst ermöglicht. Bestehende Förderprogramme für den Mittelstand sollen mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse wirkungsvoller und bedürfnisgerechter gestaltet werden.
- Ähnliches gilt auch für das RKW-Bayern, für dessen großzügige organisatorische Unterstützung wir uns herzlich bedanken.

Der Nutzen für Ihr Unternehmen:

- Zum ersten besteht aufgrund der Anlage des Fragebogens für Sie die Möglichkeit, innerhalb Ihres Betriebes den Bedarf an Weiterbildung von Führungskräften und Technologieberatung zu erfassen und anhand stichhaltiger Kriterien zu diskutieren.

- Zum zweiten wird der Prozeß der Rückkopplung mit öffentlich unterstützten Anbietern von Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend verkürzt und somit die Erfassung Ihrer speziellen Betriebsproblematik im Rahmen entsprechender Programme ermöglicht.

Der Ablauf der Erhebung in Ihrem Unternehmen:

1. Der mit GL gekennzeichnete, umfangreichere Fragebogen wird von der Geschäftsleitung bearbeitet. Der letzte Abschnitt ist identisch mit den Kurzfragebögen (1-4).
2. Diese Kurzfragebögen sollten Sie an diejenigen vier Führungskräfte der mittleren oder oberen Führungsebene weitergeben, von denen Sie glauben, daß sie konkrete Aussagen zum Thema Weiterbildung für Führungskräfte machen können.
3. Falls organisatorisch möglich, bitten wir Sie, alle fünf Fragebögen nach 14 Tagen im beigelegten Umschlag an uns zurückzusenden.

Sollten Sie interessiert sein, die Ansichten bezüglich der Weiterbildung von Führungskräften innerhalb Ihres Betriebes mit den Ergebnissen der Umfrage zu vergleichen, so bitten wir Sie, dies auf der letzten Seite des Geschäftsleitungs-Fragebogens zu vermerken.

Wir verbürgen uns für die vertrauliche Behandlung der von Ihnen gemachten Angaben. Alle eingehenden Fragebögen werden sofort von dem für die Untersuchung verantwortlichen Institutsmitarbeiter, Herrn Peter Ulrich, MBA, neutralisiert und mit einem Code versehen, der nur Herrn Ulrich bekannt ist. Nur bei Unklarheiten bei der Beantwortung oder falls Sie eine Zusendung der Ergebnisse wünschen, wird er Ihre Adresse verwenden.

Für Ihre Mühe, die Sie sich bei der Beantwortung der Fragen machen, danken wir Ihnen im voraus.

Mit freundlichen Grüssen

(Prof. Dr. Werner Kirsch)

Anlagen

Anhang II:

Trainingsprogramm zum strategischen Management

für den Mittelstand

1. **Gebrauchsanweisung und Zeitplan**

2. **Richtziel 1:**

   Komponenten der strategischen Rahmenplanung

   - strategische Grundhaltungen
   - unternehmenspolitischer Rahmen
   - Kernleitbild
   - Unterrichtsdisposition
   - Fragen- und Aufgabenkatalog

3. **Richtziel 2:**

   Komponenten der strategischen Programmplanung

   für bestehende Geschäfte

   - strategische Geschäftsfelder
   - Rekonstruktion von Strategien
   - strategische Stoßrichtungen

Gebrauchsanweisung für das Trainingsprogramm

1.) Der Lehrplan hat das Format eines offenen Curriculums, d.h. die Lernziele sind in Form von gewünschten Endverhalten formuliert, so daß es dem Trainer überlassen bleibt, den geeigneten Weg dahin zu finden.

2.) Der Lehrplan zum SM ist gemäß der Bloom'schen Lernzieltaxonomie gestaffelt in: [1)]

A - Richtziele
B - Informationsziele
C - Planungsziele.

3.) Der dargestellte Ablauf der Zielbegriffe entspricht weitgehend

- dem sachlogischen Aufbau des Fachgebiets
- einem abgestufen Anspruchsniveau der Lernziele
- einer motivationalen, aktivierenden Verstärkung des Lernenden
- den Möglichkeiten einer Transferberücksichtigung

4.) Die idealtypische Folge von Planungszielen bzw. Unterrichtsstufen stammt aus der vorstehenden Untersuchung "Managementtraining im Mittelstand" und umfaßt drei Elemente:

Stufe 1 = vermittelt heuristische Vorgehensweisen (Heuristikstufe)

Stufe 2 = beinhaltet eine modellhafte Anwendung der Heuristik (Modelltraining)

Stufe 3 = initiiert den Transfer des Gelernten in die betriebliche Realität (Selbsthilfestufe)

---

1) vgl. auch Dubs (1974)

Gebrauchsanweisung - Ergänzung

Zur Kennzeichnung der Lernstufen nach den Kriterien des Drei-Stufen-Modells (DSM) sind die einzelnen Lernziele im Lernplan mit Pfeilsymbolen ausgestattet. Dies hat zwar keinen verbindlichen Charakter für den Trainer, dennoch sollten die angesprochenen Fragestellungen, wenn auch evtl. in starker Abwandlung, im Muster eines DSM als heuristischen Leitgedanken in einem Training zum SM eingebracht werden.

Für Stufe 2 (Modellanwendung) bezieht sich der Lehrplan auf Fragestellungen aus dem Bereich der Kfz-Hersteller. Als Prämisse dieser Überlegung gilt, daß jeder Teilnehmer ein ausreichendes Basiswissen zu dieser Thematik mitbringt und deshalb eine Fallstudienarbeit im Kurs ablaufen kann, ohne vorher zeitaufwendiges Fallmaterial studieren zu müssen.

5.) Die einzelnen Stufen des Lehrplanes, abgegrenzt durch Richtziele, können, mit leichten Modifikationen, auch modulhaft, d.h. isoliert eingesetzt werden. In eingeschränkter Form gilt dies auch für Teile der Informationsziele.

6.) Die jeweilig einem Richtziel zuordenbaren Planungs- bzw. Informationsziele sind am Ende des Lehrplanabschnittes zu Übersichten zusammengefaßt.

7.) Ein didaktischer Hinweis: Die mit dem Planungsziel A_2 im Abschnitt zur Rahmenplanung (Richtziel I) erarbeiteten Phasen des Entscheidungsprozesses gelten für den Ablauf des gesamten Lehrplanes als heuristischer Rahmen zur Lösung aller "fallstudienähnlichen" Problemstellungen (Exploration, Analyse, Planung, Steuerung)

8.) Für das Richtziel zur strategischen Rahmenplanung wurde über die Informations- und Planungsziele hinaus, die erste Version einer Unterrichtsvorbereitung erstellt.
Auf eine Darstellung von möglichen Unterrichtshilfen (z.B. Overhead-Projektor etc.) wurde ebenso verzichtet wie auf eine exakte methodische Ausgestaltung. Die Vorschläge zur Verwendung einzelner Methoden sollen nur Anregungen darstellen, die mit dem persönlichen Geschmack und den Fähigkeiten des Trainers abgestimmt werden müssen.

Für eine Auswahl detaillierter Methoden und Unterrichtshilfen sei verwiesen auf das Workbook von Dierichs et al. (1984), aus dem wir einige Sonderformen des Trainings in der Unterrichtsvorbereitung verwendet haben.
Im Anschluß an den Abschnitt "Unterrichtsvorbereitung" befindet sich eine Fragensammlung zu den einzelnen Unterrichtseinheiten. Damit soll insbesonders die case-artige Modellstufe 2 sowie die Umsetzung in Stufe 3 unterstützt werden. Die Fragen bzw. Handlungsanweisungen stellen nur eine grobe erste Auswahl dar, die den Trainer in seiner Unterrichtsvorbereitung unterstützen soll. Die Auswahl, der Einsatz bzw. eine feine Ausformulierung soll ganz bewußt dem Trainer überlassen bleiben.

Das gewünschte Endverhalten wird durch die Verwendung von bestimmten Verben in Kategorien der Lernzieltaxonomie (nach Bloom) [1] eingeteilt. Auf Seite IIB ist eine Liste mit den entsprechenden Zuordnungen abgebildet.

1) vgl. Kapitel 3 der Untersuchung

Zeitplan für ein Seminar zur strategischen Rahmenplanung

Zeitlicher Rahmen:

Tag 1:	09.30 - 12.00 Uhr	13.00 - 19.00 Uhr
Tag 2:	08.00 - 12.00 Uhr	13.30 - 18.00 Uhr

Ablauf:

- Tag 1:

A. Hinführung	09.30 - 10.30 Uhr
B. Unterscheidung strategischer Grundhaltungen	10.30 - 12.00 Uhr
C. Rekonstruktion des unternehmenspolitischen Rahmens	13.00 - 19.00 Uhr

- Tag 2:

D. Entwurf eines Kernleitbildes	08.00 - 12.10 Uhr
E. Verfassen erster robuster Schritte zur Verwirklichung eines Leitbildes	14.50 - 18.00 Uhr

Der Lehrplan

Richtziele:

1. Die Komponenten der strategischen Rahmenplanung nennen, verstehen, anwenden und bewerten.

2. Die Komponenten der strategischen Programmplanung für bestehende Geschäfte nennen, verstehen, anwenden und bewerten.

Richtziel I

Die Komponenten der strategischen Rahmenplanung nennen, verstehen, anwenden und bewerten.

Informationsziele

A - Hinführung

B - Unterscheidung strategischer Grundhaltungen

C - Rekonstruktion des unternehmenspolitischen Rahmens

D - Entwurf eines Kernleitbildes

E - Verfassen erster robuster Schritte zur Verwirklichung des Kern-Leitbildes

A - Hinführung

A_1 ⊡ Grundverständnis eines strategischen Managements erklären

A_2 ⊡ Phasen des individuellen Entscheidungsprozesses beschreiben

A_3 ⊡ Katalog echter Führungsentscheidungen ermitteln

A_4 ⊡ Voraussetzungen der Fähigkeit zum Fortschritt ermitteln

B - Unterscheidung strategischer Grundhaltungen

B_1 [1] Kriterien, anhand derer "strategische Grundhaltungen" verschiedener Unternehmen abgegrenzt werden können, ermitteln

B_2 [2] Verschiedene Kfz-Hersteller
- nach Bestätigungsfeldern
- gemäß ihrer Haltung gegenüber Neuerungen
- in der Kombination von 1 und 2

positionieren (zuordnen) und zu Gruppierungen gliedern

B_3 [1] [2] Verschiedene Felder bzw. Gruppierungen in der Betätigungsfeld-/Neuerungenmatrix durch persönlichkeitsbeschreibende Stichworte oder Slogans beschreiben

B_4 [1] Vollständiges Schema des "Typen strategischer Grundhaltungen" erklären

B_5 [2] Den einzelnen Typen strategischer Grundhaltungen verschiedene Kfz-Hersteller zuordnen

B_6 [1] [2] [3] Stärken-/Schwächenprofile der einzelnen Positionen entwickeln

B_7 [2] Die unterschiedlichen Zuordnungen der Teilnehmer beurteilen

B_8 [3] Das eigene Unternehmen einer strategischen Grundhaltung zuordnen

B_9 [3] "Grundhaltungssteckbrief" bzw. die sich daraus ergebenden Stärken/Schwächen für das eigene Unternehmen entwickeln

C - Rekonstruktion des unternehmenspolitischen Rahmens (UPR)

C_1 [1] Kriterien eines Unternehmensleitbildes wiedergeben

C_2 [2] Intiitives, rudimentäres Leitbild eines Kfz-Herstellers ermitteln

C_3 [1] [2] Aus Gegenüberstellung verschiedener Teilnehmerergebnisse die Bandbreite des Leitbildgedankens analysieren

C_4 [1] Aus der Sichtweise der Unternehmenspolitik die drei Hauptkomponenten (Identität, Image, SÖF [1]) des unternehmenspolitischen Rahmens erklären

C_5 [2] Die drei Hauptkomponenten zur Abfrage von Rahmenelementen eines Kfz-Herstellers gebrauchen

C_6 [2] Mögliche Bruchstellen im Rahmen (Fit/Misfit) und deren Konsequenzen am Beispiel eines Kfz-Herstellers ermitteln

C_7 [2] Maßnahmenkatalog zur Beseitigung von Misfits im UPR eines Kfz-Herstellers verfassen

C_8 [1] Das Leitbild in seiner Funktion für das Erreichen eines "misfitfreien" unternehmenspolitischen Rahmens identifizieren (dynamische, zukunftsbezogene Funktion)

C_9 [3] Stichwortartig die drei Hauptkomponenten des UPR des eigenen Unternehmens analysieren

C_{10} [3] Die einzelnen Elemente dieser Hauptkomponenten nach Veränderungsmöglichkeiten bzw. -bedarf beurteilen

---

1) SÖF = Sozio-ökonomisches Feld

D - Entwurf eines Kernleitbildes

D_1 1 Mögliche Vorgehensweisen bei der Leitbilderstellung interpretieren

D_2 1 Typische Fragestellungen für die Ermittlung eines Leitbildes gliedern

D_3 1 Gewichteten, umfassenden Kriterienkatalog für ein Leitbeild entwerfen

D_4 2 Aus dem rudimentären Leitbild in C_2 korrigiertes und verfeinertes Leitbild für einen Kfz-Hersteller entwickeln

D_5 2 Die Elemente der verschiedenen Leitbilder der Teilnehmer bewerten

D_6 2 Die bewerteten Elemente des Kfz-Hersteller-Leitbildes kombinieren und ein Kernleitbild entwickeln

D_7 3 Kernleitbild des eigenen Unternehmens entwerfen

D_8 2 Mögliche Auswirkungen einer Realisierung des Kfz-Hersteller-Leitbildes auf Identität, Image, SÖF analysieren

D_9 3 Mögliche Auswirkungen einer Realisierung des Leitbildes des eigenen Unternehmens auf Identität, Image SÖF analysieren.

E - Verfassen erster robuster Schritte zur Verwirklichung eines Leitbildes

E_1 [1] Umsetzungsmöglichkeiten eines Leitbildes beschreiben

E_2 [2] Aufwand der Durchsetzung der einzelnen Elemente des Kfz-Hersteller-Leitbildes intuitiv analysieren

E_3 [2] Dringlichkeit der Verwirklichung der einzelnen Elemente bewerten

E_4 [2] Diffusionsschritte des Leitbildes ermitteln

E_5 [2] Projekte für die Verwirklichung des Leitbildes vorschlagen

E_6 [2] Zeitlichen Rahmen von Diffusionsschritten und Projekten bemessen

E_7 [3] Aufwand der Durchsetzung der einzelnen Elemente des Leitbildes für das eigene Unternehmen intuitiv analysieren

[3] ANALOG ZU E_3 BIS E_6 WERDEN ERSTE ROBUSTE SCHRITTE ZUR VERWIRKLICHUNG DES LEITBILDES FÜR DAS EIGENE UNTERNEHMEN ENTWICKELT

TAXONOMIETABELLE MIT ZUGEHÖIGEN UMSCHREIBENDEN VERBEN

ZUORDNUNG DER EINZELNEN LERNZIELE ZUR TAXONOMIETABELLE

KATEGORIE	VERBEN [1]	BEMERKUNGEN
1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen abschließen, führen, nachschlagen	Diese Verben gelten für alle Kategorien des Wissens Diese Verben gelten besonders für "Verfahrensweisen und Methoden"
2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	beschreiben, erläutern erklären, interpretieren, extrapolieren, übersetzen, erörtern, verdeutlichen	Diese Verben liegen teilweise sehr nahe beim "Reproduzieren", sollen aber eine eigene Denkleistung ausdrücken. Das Verb "verstenen" könnte in dem von Bloom definierten Sinn verwendet werden.
2.2 Anwendung	anwenden, übertragen lösen, gebrauchen, berechnen	Man hat sich als Zusatz zu denken: "in einem bzw. auf einen anderen Zusammenhang ...".
2.3 Analyse	analysieren, ableiten unterscheiden, ermitteln, aufdecken, gliedern, bestimmen, identifizieren, vergleichen, zuordnen	Die Abgrenzung gegenüber "Bewertung" fällt oft schwer, da "Analyse" eine wichtige Vorstufe für die Bewertung ist. Einige Verben könnten daher auch unter "Bewertung" stehen.
2.4 Synthese	entwerfen, entwickeln verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen	
2.5 Bewertung	bewerten, beurteilen, bemessen, entscheiden	

1) Es fällt auf, daß für die einzelnen Katagorien der Taxonomie verhältnismäßig wenig eindeutige Verben zur Verfügung stehen. Bei verschiedenen Verben kann mit Recht darüber diskutiert werden, ob sie nicht mehreren Kategorien zugeordnet werden könnten. Die Erfahrung zeigt aber, daß viele unfruchtbare Diskussionen ausgeschaltet werden, wenn man sich über das Anspruchsniveau der Verben einigt und diese dann auch nur im definierten Sinne verwendet.

KATEGORIENABSTUFUNG NACH DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIETABELLE :
VERBEN MIT DENEN DIE KATEGORIEN VON LERNZIELEN UMSCHRIEBEH SIND

PROGRAMMABSCHNITTE	1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	2.2 Anwendung	2.3 Analyse	2.4 Synthese	2.5 Bewertung	
A Hinführung		*A1 *A2		*A3 *A4 *B1 *B2			
B Unterschdg strt.Grund haltungen		*B3 *B4		*B5	*B6	*B7	
C Rekonstkt. des UPR	*C1	*C4	*C5	*B8 *C2 *C3 *C6 *C8 *C9	*B9 *C7 *C10		
D Entwurf eines Kernleitbildes		*D1		*D2 *D8 *D9	*D3 *D4 *D6 *D7	*D5	
E Erste rbst. Schritte f. Leitbildverwrklg.		*E1		*E2 *E4 *E7 *E9 *E12	*E5 *E10	*E3 *E6 *E8 *E11	

ÜBERSICHT DER EINSTUFUNGEN GEMÄSS DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIETABELLE : RICHTZIEL 1

Unterrichtsdisposition zu: Komponenten der strategischen Rahmenplanung
(Methodischer Ablauf und Inhalt in Stichworten)

A - Hinführung		
A_1		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Militärische Herkunft des Begriffes der Strategie	Erwartungsabfrage	2
- "Schlachtfelder" der Wirtschaft		
2. Ziel		
- Weshalb sind strategische Grundüberlegungen wichtig?		
3. Entwicklung:		
- Story vom Holzhacken	Lehrgespräch	10
- Richtiges Holz hacken		
- Holz richtig hacken		
- Unterschied des Holzhackens bei Kind/junger Mann/Opa	Zurufabfrage	
- Evolution erfordert Anpassungsmaßnahmen		
4. Übung		
- Einem Kollegen ein Grundverständnis für SM verschaffen	Micro-Teaching	3
		15 Min.

A_2		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- In kurzer Story typische Entscheidungssituation im Unternehmen darstellen	Erfahrungsaustausch	5
2. Zielsetzung		
- Welche Stufen des Entscheidungsprozesses laufen in der Regel ab		
3. Entwicklung		
- Einzelne Schritte der Entscheidungsfindung	Zurufabfrage	
- Wolken bilden		
- in logischen Ablauf bringen	Podiumsdiskussion	8
- Gewichtungen vornehmen		
- Standardablauf verabschieden		
4. Übung		
- Typische Entscheidungssituationen aus Einleitung strukturiert darstellen	Einzelstudium Teilnehmerpräsentation	3
		16 Min.

A3		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Typische Führungsentscheidungen der Teilnehmer sammeln		2
2. Ziel		
- Liste vervollständigen	Diskussionsmarkt	
- Kriterien zur Abgrenzung bilden		
- Typen von Führungsentscheidungen formulieren		10
- Liste von Kern-Entscheidungsbereichen verabschieden		
4. Übung		
- Elemente aus der Einleitungsliste zuordnen	Einzelübung	3
		15 Min.

A_4		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Stichworte zur Kennzeichnung eines fortschrittlichen Landes/Unternehmens sammeln	Zurufabfrage	2
2. Ziel		
Anhand einer Story: z.B. USA vs. Bolivien die einzelnen Kategorien der Fortschrittsfähigkeit herausarbeiten	Podiumsdiskussion	
- Bedürfnisberücksichtigung	Lehrgespräch	10
- Erkenntnisfortschritt		
- Handlungsfähigkeit		
- ästhetische Komponenten		
4. Übung		
Auswüchse in Bezug auf USA (o.ä.) nennen "Totale Marketinggesellschaft" etc." Zwang zum Fortschritt	Zurufabfrage	3
		15 Min.

B - Unterscheidung strategischer Grundhaltungen

$B_1 - B_4$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Begriffe, mit denen typische, dominierende Charakterzüge eines Menschen beschrieben werden können, zusammenstellen (z.B. Feigling, Schwächling, Verlierertyp, Champion, Draufgänger etc.)	Metaplan/ Zurufabfrage	5
- Übertragen auf Unternehmen: intuitive Liste		
2. Ziel		
- strategische Grundhaltungen unterscheiden		
3. Entwicklung		
- Abgrenzungskriterien für "Unternehmenscharaktere" sammeln	Konkurrierende Kleingruppenarbeit	
- "Betätigungsfelder" und "Haltung gegenüber Neuerungen" zur Positionierung bzw. Einteilung verschiedener Kfz-Hersteller verwenden	Lehrgespräch	
- Vorteile des Matrixgedanken herausstellen und Kfz-Hersteller in Matrix positionieren	Lehrgespräch Zuruf	35
- Positionierungen verfeinern	Podiumsdiskussion	
- Matrixfelder durch persönlichkeitsbeschreibende Stichworte charakterisieren	Zuruf	
- Stichworte zu Oberbegriffen zusammenfassen, Sonderstellung des Reagierers	Lehrgespräch	
- Pause		5
		45 Min.

$B_3 - B_a$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Teilnehmer erklärt einem Kollegen das Grobschema strategischer Grundhaltungen und positioniert *seine* Automarke und die Automarke des *Kollegen*	Rollenspiel	3
3. Entwicklung		
- Slogans für die einzelnen Grundhaltungen bilden	Kleingruppenarbeit	
- Sammlung der Slogans und Bewertung	Kartenabfrage	
- Kfz-Hersteller den Slogans bzw. Matrixfeldern zuordnen		20
- Stärken-/Schwächenprofil für einzelne Kfz-Hersteller bilden	Diskussionsmarkt -Informationsaustausch zwischen Gruppen Erfahrungsaustausch	
- Beurteilung der Gruppenergebnisse		
4. Übung		
- strategische Grundhaltung des eigenen Unternehmens	Einzelübung	15
- Grundhaltungssteckbrief und erstes intuitives Stärken-/Schwächenprofil für das eigene Unternehmen		
5. Kontrolle		
- Präsentation der strategischen Grundhaltung des eigentlichen Unternehmens (Option!)	konkurrierende Kleingruppenarbeit	3
- Problem/Prämissenbuchhaltung des allgemeinen Kfz-Unterrichtsabschnittes nach Oberbegriffen ordnen		5
		46 Min.
- Mittagspause 1 Stunde		

C - Rekonstruktion des unternehmenspolitischen Rahmens
Methodischer Ablauf und Inhalt in Stichworten

$C_1 - C_3$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Bedeutung der 10 Gebote für einen Gläubigen	Zurufabfrage	10
- Bedeutung des Kennens der 10 Gebote für Nicht-Gläubigen Lebens-/Geschäftspartner des Gläubigen	Podiumsdiskussion	
2. Ziel		
Einführung zu den Leitbildgedanken und dessen Abstrahlung auf die Unternehmenspolitik		
3. Entwicklung		
- Unternehmenspolitik und 10 Gebote Menschenrechte Analogie		
- Zielgruppen für eine "Gebot"-Formulierung	Zurufabfrage	
- Erwartungshaltungen "Wie steuern? Durch Gebote?"	Kleingruppenarbeit	30
- Beispiele für typische Aussagen in einem Leitbild	Kartenabfrage	
- "Aussagenwolken" eines Leitbildes	Diskussionsmarkt	
- Kriterien innerhalb der Aussagewolken		
- Pause		5
- HILTI-Leitbild und "typische Aussagen"		
- bekannte Leitbilder		
- Rekonstruktion eines rudimentären Kfz-Hersteller-Leitbildes	Einzelarbeit Kleingruppenarbeit	
- Vergleich der angesprochenen "Aussagewolken"	Podiumsdiskussion	
- Wechselwirkung Unternehmenspolitik-Leitbild		
- Pause 15 Minuten		
		90 Min.

$C_4 - C_5$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
- Der Mittelstand und Unternehmenspolitik typische Situationen	Erfahrungsaustausch	5
- Vorteile einer Planung der Unternehmenspolitik	Podiumsdiskussion	
2. Ziel		
- Beziehung der Kategorien des unternehmenspolitischen Rahmens verstehen		
3. Entwicklung		
- Übergeordnete Ziele, Unternehmensgrundsätze, Verfassung = Inhalt der Unternehmenspolitik (z.B. strategische Grundhaltung)	Lehrgespräch	
- ordnende Kraft des Leitbildes		
- "Zielgruppen" der Unternehmenspolitik ("Betroffene")	Zurufabfrage	20
- Wolken nach "innen" und "außen"-Wirkung unterscheiden	Lehrgespräch	
- typische Fit-/Misfit-Situationen	Erfahrungsaustausch	
-Pause		5
- zentrale Fragen zur Identität (Stärken/Schwächen, treibende Kraft ...)	Diskussionsmarkt	
- im Gegensatz dazu zentrale Fragen des Images (Erscheinungsbild bei Kunden, Lieferanten, Mitarbeitern...)		
- Maßnahmen zur Beeinflussung von Identität/Image	Zurufabfrage	20
- Beispiele von Maßnahmen in der Kfz-Industrie; Stichwort: BMW + Katalysator; Audi + Sport	konkurrierende Kleingruppendiskussion	
- Abstrahlung des SÖF auf Identität u. Image	Lehrgespräch	

- Herausragende SÖF-Entwicklungen der letzten 5 Jahre - allgemein - Kfz-Industrie - für das eigene Unternehmen	Erfahrungsaustausch	35
- Rolle der Unternehmenspolitik - wo kann sie steuernd eingreifen, wo prüft sie nur? - Flexibilität des Gebildes "Unternehmenspolitischer Rahmen"	Podiumsdiskussion	
<u>4. Übung</u>		
- Aspekte des UPR in der Kfz-Industrie rekonstruieren	Einzelarbeit Kleingruppendiskussion Podiumsdiskussion	20
<u>-Pause</u>		15
		120 Min.

$C_6 - C_8$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
Woran sind Dysfunktionen, d.h. Misfits im UPR zu bemerken, Beispiele generieren	Zurufabfrage	5
2. Ziel		
Fit-/Misfit-Analyse des UPR		
3. Entwicklung		
- Image-Identität, Kennzeichen von Fit-/Misfit-Situationen - SÖF-Image, Kennzeichen von Fit-/Misfit-Situationen - SÖF-Identität, Kennzeichen von Fit-/Misfit-Situationen	konkurrierende Kleingruppenarbeit	
- Beispiele für Misfits in der Kfz-Industrie - Rekonstruktion von Versuchen, diese Misfits abzustellen - geeignete/ungeeignete Maßnahmen	Zurufabfrage Podiumsdiskussion	25
- Katalog zur Beseitigung eines konkreten Misfit-Problems in der Kfz-Industrie - Klassifizieren des "Misfit"-Beseitigungskataloges in Policy-Maßnahmen zur Identität, und zum Image	Kleingruppenarbeit	
- Möglichkeiten der Dokumentation dieser z.T. neuen Einstellungen der Unternehmensleitung zu zentralen Fragen	Lehrgespräch	35
-Pause		5
Erste Anbindung an den Leitbildgedanken		
$C_9 - C_{10}$		
4. Übung		
- UPR Komponenten des eigenen Unternehmens analysieren - Veränderungsbedarf auf Machbarkeit testen	Einzelstudium	45
5. Zusammenfassung		
-Problem/Prämissenbuchhaltung vervollständigen		5 120 Minuten

D - Entwurf eines Kerntitelbildes

$D_1 - D_3$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
Wer darf bei der Leitbilderstellung mitreden (wer soll, wer muß)?	Zurufabfrage	10
2. Ziel		
Kriterien einer Leitbilderstellung		
3. Entwicklung		
- organisatorische Vorgehensweisen - Top down - Projekt - partizipativ	Lehrgespräch	20
- Vorteile/Nachteile		10
- Spektrum der angesprochenen Themenbereiche - eingrenzen z.B. unter der Maßgabe der Prägnanz und Übersichtlichkeit (10-Gebote-Analogie)	Kartenabfrage	15
- Pause		5
- Fragenkatalog, gegliedert nach Oberbegriffen	Einzelübung Kleingruppenarbeit Podiumsdiskussion	25
4. Übung		
- Ein dokumentiertes Leitbild anhand des erstellten Kriterien-/Fragenkataloges testen	Podiumsdiskussion	10
- Pause		10
		105 Minuten

$D_4 - D_6$		
1. Einleitung		
	Lehrform	Zeit in Minuten
Inwiefern haben sich die Vorstellungen für ein Leitbild?? beim Einzelnen präzisiert? Überprüfung anhand des 1. intuitiven Leitbildes für Kfz-Hersteller (C_2)	Teilnehmerreferat	10
2. Ziel		
Durchführung einer Leitbilderstellung üben		
3. Entwicklung		
Mit dem C_2-Leitbild als Ausgangspunkt:		
- Für einen Kfz-Hersteller:	Kartenabfrage	20
- Megatrends bestimmen		
- Prämissen festlegen		
- Hindernisse einer ungestörten "Entwicklung"	Podiumsdiskussion	
- Leitbildaussagen - Grobraster	Kleingruppenarbeit	20
- Abstimmung des Grobrasters auf Vollständigkeit	Podiumsdiskussion	10
- Leitbildaussagen - Feinraster	Kleingruppenarbeit	20
- Bewertung von Feinraster-Aussagen wie:	Lehrgespräch	10
- Inhalte		
- Grammatik		
- Vokabular		
- Betroffene		
Pause		5
- Kernleitbild eines Kfz-Herstellers	konkurrierende Kleingruppenarbeit	20
- Präsentation vor dem Aufsichtsrat (2 Stück á 5 Minuten)		15
- Abstimmung und Verabschiedung	Podiumsdiskussion	15
D_7		
4. Übung		
- Kernleitbild des eigenen Unternehmens	Einzelübung	30
- Pause		5

$D_8 - D_9$		
5. Zusammenfassung		
- Ausstrahlung des Kfz-Leitbildes auf - Identität - Image - SOF bei Realisierung des Vorschlages. Prognostizieren (evtl. "Szenarios") und präsentieren	konkurrierende Kleingruppenarbeit	35
- identisch für unternehmenseigenes Leitbild	Einzelübung	15
- Probleme und Prämissenbuchhaltung vervollständigen	Erfahrungsaustausch	10
-Pause		
		240 Min.

E - Verfassen erster robuster Schritte zur Verwirklichung eines Leitbildes

$E_1 - E_3$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
Wie *"stark"* muß ein Leitbild "implementiert" werden, um die entsprechenden Signalwirkungen zu zeigen?	Erwartungsabfrage	5
2. Ziel Erste robuste Schritte zur Leitbildverwirklichung vorbereiten		
3. Entwicklung		
- Rückbezug auf C_6-C_8 herstellen	Teilnehmerreferate	
- Verfeinerung der Abstrahlungseffekte (aus D_4-D_6) eines Leitbildes auf SÖF	Kleingruppenarbeit	
- erste rudimentäre Elemente einer "Gebrauchsanweisung" (formulieren konkreter Schritte)		
- Durchsetzungsaufwand der einzelnen Schritte gegeneinander abgrenzen	Podiumsdiskusion	30
- Durchsetzungsaufwand des Kfz-Hersteller-Leitbildes aus D_4-D_6: einschätzen und gegeneinander abgrenzen		
- Möglichkeiten der Krisenverhinderung durch ein Leitbild	Zurufabfrage	
- Dringlichkeit der Verwirklichung von Leitbildelementen		
- Dringlichkeit der Verwirklichung von Elementen des Kfz-Hersteller-Leitbildes differenzieren	Lehrgespräch + Zurufabfrage	
4. Übung Möglichkeiten, Aufwand und Dringlichkeit der Verwirklichung des Leitbildes des eigenen Unternehmen D_7	Einzelübung	
5. Zusammenfassung Problem und Prämissenbuchhaltung vervollständigen	Erfahrungsaustausch	
- Pause		5
		40 Min.

$E_4 - E_6$		
1. Einleitung	Lehrform	Zeit in Minuten
Gefahr eines Versandens des Prozesses bei der "Installation" eines Leitbildes	Lehrgespräch	5
2. Ziel		
Möglichkeiten konkreter erster robuster Schritte entwickeln		
3. Entwicklung		
- Wiederholung der Erkenntnisse aus $D_1 - D_3$ zum Prozeß der Erstellung bzw. den direkt Betroffenen	Teilnehmerreferat	5
- wer sonst, muß im Hinblick auf die Abstrahlungen/Identität/Image/SÖF, bei der Verwirklichung eines Leitbildes berücksichtigt werden?	Kartenabfrage	10
- Faktoren nach Wichtigkeit und zeitlichen Aspekten ordnen		15
- erste Diffusionsschritte des Kfz-Hersteller-Leitbildes	konkurrierende Kleingruppen	15
- Projektformulierungen zur Unterstützung der Durchsetzung des Leitbildes (Kfz-Hersteller)		10
- zeitlichen Rahmen von Projekten bzw. Diffusionsschritten abstecken (Kfz-Hersteller)	Podiumsdiskussion	10
- Pause		10
4. Üben		
Analog zum Vorgehen in 3. (oben) erste robuste Schritte zur Verwirklichung eines Leitbildes des eigenen Unternehmens entwickeln	Einzelstudium	45
5./6. Problem- und Prämissenbuchhaltung vervollständigen	Erfahrungsaustausch	10
Beurteilung des Programmes durch die Teilnehmer nach inhatlichen/methodischen/sonstigen Kriterien	mündlich oder schriftlich	15
		150 Min.

Fragenkatalog zu Richtziel I

$A_1 - A_4$

In welchem Zusammenhang sind Sie mit Fragen der Strategie und Strategieentwicklung in Ihrem bisherigen Leben in Berührung gekommen (unabhängig von beruflichen Erfahrungen)?

Erklären Sie anhand eines Beispiels die Aussagen:
"Dinge richtig tun" vs. "Die richtigen Dinge tun".

Rekonstruieren Sie den Ablauf einer für Sie sehr wichtigen Entscheidung der letzten Wochen. Welche Stufen der Entscheidung können Sie vor dem eigentlichen Entschluß abgrenzen?

Auf welche Art der Entscheidungen soll sich die Unternehmensleitung beschränken?
Welche Entscheidungen darf man nicht delegieren?

Ist die Fähigkeit zum Fortschritt nur eine Frage des Wollens oder benötigt man dazu ganz bestimmte Eigenschaften?

$B_1 - B_4$

Nennen Sie einige oft dominierende Charakterzüge von Menschen
- wenden Sie diese Charakterzüge auf Unternehmen an
- ergänzen Sie die Liste mit Ihrer Meinung nach häufigen Unternehmenscharakterzügen ("Persönlichkeiten")

Positionieren Sie verschiedene Kfz-Hersteller entlang der Achsen "Haltung gegenüber Neuerungen" bzw. "Betätigungsfelder" bzw. in der strategischen "Grundhaltungsmatrix"

Welche daraus abgeleiteten strategischen Kriterien grenzen die einzelnen Hersteller voneinander ab?

Ordnen Sie Ihre Positionierungen zu Gruppen und versuchen Sie diese Gruppen mit einem typischen Charakterzug bzw. Persönlichkeitsstichwort zu bezeichnen.

$B_3 - B_9$

- Umschreiben Sie die 6 Typen strategischer Grundhaltungen mit Slogans bzw. Sprichworten.
- Überprüfen Sie Ihre Positionierung von Kfz-Herstellern aus dem vorliegenden Abschnitt, würden Sie Änderungen vornehmen?
- Sind die Zuordnungen der Kfz-Hersteller eindeutig?
- Ordnen Sie Ihr eigenes Unternehmen einer strategischen Grundhaltung zu.
- Positionieren Sie Ihre Hauptkonkurrenten in dem Schema "strategische Grundhaltungen".

Weiterhin mögliche Fragen:

- Haben Sie noch die gleichen Produkte wie vor 2, 5, 10 Jahren?
- Wieviel % Ihrer Produktpallette ist älter als 4 Jahre?
- Welcher Aussage würden Sie sich am ehesten zuordnen:
  - Schuster bleib bei deinen Leisten
  - Sicherheit vor Risiko ...
- Sind Sie mit Ihren Konkurrenten direkt vergleichbar?
- Wie würden Sie sich als Unternehmen von Ihren Konkurrenten abgrenzen?
- Worin sind Sie anders?
- Charakterisieren Sie mit 5 typischen Adjektiven, wie Sie sich nach außen hin als Unternehmer darstellen würden (= 5 prägnantesten Merkmale Ihrer strategischen Grundhaltung)
- Wie würden Sie einen neuen Mitarbeiter Ihr Unternehmen in Bezug auf die strategische Grundhaltung in 5 Sätzen beschreiben (- Was wollen wir - Ziele - etc.)
- Können Sie für Ihr Unternehmen eine Charakterbeschreibung - ähnlich wie für Ihren nächsten Mitarbeiter - (treu, zuverlässig, strebsam etc.) abgeben?
- Worin sehen Sie, bezogen auf Ihre Positionierungen, die Stärken bzw. Schwächen der einzelnen Kfz-Hersteller?
- Was macht z.B. VW stark/schwach gegenüber BMW?
- Grenzen Sie einzelne Hersteller voneinander durch die jeweiligen Vorteile/Nachteile ab.
- Welche Stärken/Schwächen für Ihr Unternehmen leiten Sie aus den gewählten strategischen Grundhaltungen ab?
- Welche Schwachstellen würden Sie gerne ändern?
- Bilden Sie daraus einen "Grundhaltungssteckbrief", der einzelne Aspekte Ihrer strategischen Grundhaltung deutlich macht.

$C_1 - C_3$

- Was stellen Sie sich unter einem Unternehmensleitbild vor?
- Woraus setzt es sich zusammen?
- Was verbirgt sich z.B. hinter der Formel von Audi: Fortschritt durch Technik "oder auch "Der gute Stern auf allen Straßen" von DB
- Worin besteht der Unterschied zwischen BMW/VW/DB/Audi/Opel reduziert auf 1/2/3/5 Sätze?
- Wo liegen die Grenzen (inhaltlich) eines Leitbildes?

$C_4 - C_8$

- Was bestimmt den UPR, worin können Kompronenten gesehen werden?
- Wodurch wird die Unternehmenspolitik beeinflußt?

- Kommentieren Sie den Satz:
  Opels Modelle Senator und Monza zählen technisch zu Automobilen der Spitzenklasse in Europa.
  a) Weshalb hat Opel große Probleme mit dem Verkauf dieser Modelle?
  b) Unternehmenspolitische Gründe für ein Verbleiben im Markt.

- Erläutern Sie mit den Kategorien des unternehmenspolitischen Rahmens Gründe, weshalb Audi auf den 150 Ralleyquattros (Stückpreis DM 200.000,--) im Werkshof
  a) zunächst sitzen geblieben ist
  b) vermutlich noch länger sitzen wird.
  Stichworte: fit/misfit Analyse, neuer Konkurrent Peugeot.

Arbeitsgruppen sollen hinterfragen
- Gründe weshalb:
  - Audi sich für die Entwicklung eines Ralleyautos eingesetzt haben
  - BMW einen Formel I Motor baut
  - Renault bald keinen Formel I Motor mehr baut
  - DB sich nach der "Silberpfeil" Aera aus dem aktiven Rennsport zurückgezogen hat

- Ferrari seit Jahrzehnten im Formel I-Sport startet
- Porsche zögerte, einen original "*Porsche*-Motor" zu entwickeln und jetzt wieder zögert, einen original "Porsche-chassis" zu bauen

  Zakspeed dagegen das Risiko suchte und ein komplettes Rennfahrzeug für die Formel I entwickelte.

- Rollenspiel: Simulation einer Sitzung des BMW-Aufsichtsrates (= Plenum)
  Eingeladen sind:
  - Imagebeauftragter (z.B. der Marketingvorstand)
  - Identitätsbeauftragter
  - Experte für das Sozioökonomische Feld (Leiter der Marktforschung)
  - Verantwortlicher für Unternehmenspolitik (v. Kuenheim)

- Tagesordnungspunkt: Soll BMW ein großes "12-Zylinder-Flagschiff" auf den Markt bringen, auch wenn der Motor deutlich mehr Benzin verbraucht als das bisherige Topmodell?

- Rekonstruktion des unternehmenspolitischen Rahmens von VW - zur Zeit der Käfer-Ära
  für die Golf-Ära.
  Aufzeigen von starken und schwachen Signalen, die 1974 eine schnellstmögliche Einführung des Golf erzwangen.
  Zuordnung der Aspekte zu den kategorien des UPR.

Aufgabe:
- Erklären Sie Ihrem neuen Assistenten (hat nicht am Lehrstuhl für Planung studiert!), was es mit Ihren Überlegungen zum UPR auf sich hat
  - was ist
    - wichtig
    - unnötig
    - praktisch
    - kompliziert
    - gut/schlecht

- Erklären Sie Ihrer Sekretärin, die gerade die Tagesordnungspunkte für die nächste UPR-Tagung schreibt, inwiefern sie von diesen Dingen betroffen wird.

Rollenspiel: (Klein- oder Großgruppe)

- Vorstandssitzung bei Opel
  Tagesordnungspunkt: Wo sehen Sie unternehmenspolische Gründe dafür, daß der neue Kadett es trotz Überlegenheit über den Golf in vielen, entscheidenden Punkten nicht geschafft hat, Marktführer in diesem Segment zu werden.

In Arbeitsgruppen erarbeiten und präsentieren:
- kurzfristige Ansätze, den Opel Kadett zum Marktführer vor VW-Golf zu positionieren
- Zuordnung dieser "operativen Maßnahmen" zu den Elementen des UPR vornehmen
- Vorschläge auf Machbarkeit bzw. Zeitrahmen der Auswirkungen bewerten

Fragen zum SÖF:
- Bewirken politische und gesellschaftliche Veränderungen auch Änderungen in Ihrem Unternehmen?
- Welches waren die stärksten politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen während der letzten 3 Jahre auf Ihr Unternehmen?
- Glauben Sie, daß Ihr Unternehmen durch eine Veränderung der politisch-gesellschaftlichen Landschaft in eine Krisensituation manövriert werden konnte?
- Könnten Sie sich vorstellen, daß Ihr Unternehmen mehr Erfolg hätte, wenn Sie generell Ihre Wirkung und Darstellungsweise nach außen verändern würden?
- In welchen Punkten würden Sie sich verändern?
- Wie schnell glauben Sie, daß Sie sich verändern könnten?
- Hat Ihr Unternehmen tendenziell einen stärkeren Einfluß auf die Umwelt oder anders herum?
- Glauben Sie, Sie können Ihr Umfeld bzw. Markt manipulieren oder werden *Sie* manipuliert?
- Glauben Sie, daß Sie Ihre Unternehmensaktivitäten selbst gestalten können oder reagieren Sie eher auf Umwelteinflüsse?

Fragen zur Identität:

- Glauben Sie, daß Ihre Kollegen (auf der gleichen Hierarchieebene) in etwa ähnlich denken wie Sie?

- Was sind die krassesten Unterschiede in der Art wie Kollegen über Ihr Unternehmen denken?

- Wo ist Ihr Unternehmen für Sie (oder auch andere) unglaubwürdig?

- Stimmt Ihre Beurteilung des Unternehmens mit Signalen und Meinungen aus externen Quellen überein?

- Bekommen Sie von Ihren Außendienstleuten, Kunden, Vorstellungen über das Unternehmen präsentiert, die sich mit den Ihrigen nicht decken?

- Wie oft streiten Sie sich im Unternehmen über Grundsatzfragen?

- Gibt es zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen große Auffassungsunterschiede?

- Gibt es so etwas wie einen allgemein verbindlichen, formulierten Leitfaden?

- Wie lernt ein neuer Mitarbeiter das Unternehmen kennen? Wer erzählt ihm über "die Firma", genaueres? Was sagt man ihm "offiziell"?
  - Inhalte
  Ist jeder auf sich gestellt oder gibt es eine "Einführung"?

Fragen zum Fit/Misfit:

- Glauben so einige führende Leute Ihres Unternehmens müßten grundsätzlich umdenken, wenn Ihre Firma expandieren/schrumpfen wollte?

- Beschreiben Sie Möglichkeiten das Bild Ihres Unternehmens in den Augen anderer zu präzisieren bzw. zu ändern.

$D_1 - D_3$

- Wer sollte bei der Leitbilderstellung beteiligt sein?
- Welche Elemente gehören in ein Leitbild?
  Z.B.
  - Werte
  - Ziele
  - moralische Grundsätze
  - Verhältnis zu den Mitarbeitern
  - Umwelt etc.

- Orientieren Sie Ihre *laufende Geschäftstätigkeit* bereits an einer *Zukunftsplanung* (oder Vision) über zukünftige Unternehmensschwerpunkte - oder trennen Sie beides relativ streng voneinander?

- Gibt es eine "Vision" über das Unternehmen in 5-10 Jahren?
  - formiert - formuliert - evtl. auch veröffentlicht?

- Wodurch können Sie Ihre Mitarbeiter motivieren, sich an solchen Überlegungen zu beteiligen?

- Glauben Sie, daß Sie auf 2-3 DIN A4 Seiten die zukünftige Firmenentwicklung charakterisieren könnten?
  - Wen in Ihrem Unternehmen halten Sie dafür für kompetent?

- Gibt es in der Führungsebene Ihres Unternehmens verschiedene Auffassungen über die zukünftige Ausrichtung?

- Hat tendenziell jeder seine eigene Meinung, wo die Entwicklung hinlaufen sollte oder *wie* stimmen Sie sich ab?

$D_4 - D_9$

- Leitbilder sind nie perfekt, versuchen Sie dennoch das in C_2 vorstrukturierte Leitbild in eine möglichst optimale Aussageform zu bringen und präsentieren Sie die wichtigsten Thesen in einem 3 Minuten Kurzreferat.

- Welche Art von Aussagen halten Sie in einem Leitbild für:
  - obligatorisch
  - unbedingt notwendig
  - möglich
  - unnötig etc.?

  und verfeinern Sie Ihre Beurteilungen in einem zweiten Schritt hin zu einer Art von Checkliste.

- Ermitteln Sie die "wahrscheinlichsten" Auswirkungen aus dem vorgestellten Leitbild auf die drei Komponenten des unternehmenspolitischen Rahmens.

$E_1 - E_6$

- Entwickeln Sie eine Gebrauchsanweisung (wie ein Kochrezept), in der stichwortartig das Vorgehen bei der Verwirklichung eines Unternehmensbildes beschrieben wird.

- Wie kann man Elemente von Leitbildern nach der
  - Dringlichkeit der Verwirklichung
  - Aufwand der Durchsetzung

  einschätzen? Geben Sie stichwortartig ein Bewertungsraster an.

- Welche Art von Projekten können die Verwirklichung eines Unternehmensleitbildes aktiv unterstützen? Wodurch gelangen sie zu ersten robusten Schritten?

- Entwerfen Sie für das Leitbild eines Kfz-Herstellers ein grob gegliedertes Schema möglicher
  - Diffusionsschritte bzw.
  - zu initiierender Projekte,

  um eine Verwirklichung des Leitbildes aktiv zu unterstreichen.

Richtziel 2

Die Komponenten der strategischen Programmplanung für bestehende Geschäfte nennen, verstehen, anwenden und bewerten.

Informationsziele

A - Hinführung

B - Unterscheidung strategischer Geschäftsfelder (SGF)

C - Ermittlung bisheriger Strategien und Verhaltensweisen

D - Entwurf von Vorschlägen für strategische Stoßrichtungen

E - Wettbewerbsanalyse von Branchen

F - Verfassen und bewerten strategischer Programme für SGF´s

A - Hinführung zum Thema

A_1 ▷ Notwendigkeit einer strategischen Unternehmensführung (SUF) erläutern

A_2 ▷ Abgrenzung von strategischer Rahmen- und Programmplanung erklären

A_3 ▷ Gründe für die getrennte Behandlung von bestehenden und neuen Geschäften verdeutlichen

B - Unterscheidung strategischer Geschäftsfelder (SGF)

B_1 [1] Kriterien für die Abgrenzung bestehender Geschäfte nennen

B_2 [1] Relevante Kriterien für die Einteilung der Geschäfte in Analysegruppen (SGF) ermitteln

B_3 [2] Diverse SGF´s eines KFZ-Herstellers vorschlagen

B_4 [2] Die verschiedenen SGF-Vorschläge der Teilnehmergruppe beurteilen

B_5 [3] SGF´s des eigenen Unternehmens entwickeln

B_6 [1] Erläutern, daß SGF´s von 2 Hauptdimensionen beeinflußt werden:

1. Durch vom Unternehmen manipulierbare Faktoren
   (= im *Einflußbereich des Unternehmens*)

2. Durch vom Unternehmen nicht oder nur schwer manipulierbare Faktoren
   (= *Markt-/Umweltgegebenheiten*)

B_7 [1] Aus dem Einflußbereich des Unternehmens Stärken/Schwächen ableiten. Von den Markt-/Umweltgegebenheiten Gefahren/Gegebenheiten ableiten.

B_8 [2] Stärken-/Schwächenprofil sowie Gefahren/Gelegenheitenprofil für einen Kfz-Hersteller ermitteln.

B_9 [3] Stärken-/Schwächenprofil sowie Gefahren-/Gelegenheitenprofil für das eigene Unternehmen ermitteln.

B_{10} [1] Aus Stärken-/Schwächen- und Gefahren-/Gelegenheitenprofilen Erfolgsfaktoren ableiten.

B_{11} [2] Erfolgsfaktoren eines Kfz-Herstellers entwerfen und bewerten.

B_{12} [3] Erfolgsfaktoren für das eigene Unternehmen entwerfen und bewerten.

C - Ermittlung bisheriger Strategien und Verhaltensweisen

C_1 [1] Dimensionen zur Unterscheidung und Bewertung von SGF's bezogen auf unternehmensseitig manipulierbare und nicht-manipulierbare Faktoren nennen.

C_2 [2] Verschiedene Dimensionen für die Klassifikation der SGF's eines Kfz-Herstellers anwenden (eindimensional)

C_3 [1] Vorteile einer mehrdimensionalen Klassifikation der SGF's aufdecken.

C_4 [1] a_1: Nutzungsmöglichkeiten eines Marktwachstums/relativer Marktanteil Portfolios (**Typ 1**) interpretieren

C_5 [2] b_1: **Typ 1**-Portfolio eines Kfz-Herstellers und seiner direkten Konkurrenten vorschlagen.

C_6 [2] c_1: Verschieden **Typ 1**-Portfolio Positionierungen der Teilnehmer beurteilen

C_7 [2] d_1: **Typ 1**-Portfolio des eigenen Unternehmens entwickeln

C_8 [1] a_2: Nutzungsmöglichkeiten eines Marktattraktivität-/relative Wettbewerbsposition - Portfolio (**Typ 2**) interpretieren

C_9 [2] b_2: analog b_i nur für **Typ 2**

C_{10} [2] c_2: analog C_i nur für **Typ 2**

C_{11} [3] d_2: Analog d_i nur für **Typ 2**

C_{12} [1] a_3: Nutzungsmöglichkeiten eines Wettbewerbsposition/ Lebenszyklusphasen - Portfolios (**Typ 3**) interpretieren

C_{13} [2] b_3: analog b_i nur für **Typ 3**

[2] c_3: analog c_i nur für **Typ 3** (option)

[3] d3: analog d_i nur für **Typ 3**

C_{14} [1] a_4: Nutzungsmöglichkeiten der Markteintrittsbarrieren/ relative Wettbewerbsposition - Portfolios (**Typ 4**) interpretieren

C_{15} [2] b_4: analog b_i nur für **Typ 4**

[2] c_4: analog c_i nur für **Typ 4** (option)

[3] d_4: analog d_i nur für **Typ 4**

C_{16} [1] [2] [3] Tauglichkeit der Portfoliovarianten **Typ 1 - Typ 4** für eine Ist-Positionierung von Unternehmen bewerten.

D - Entwurf von Vorschlägen für strategische Stoßrichtungen

D_1 Σ2 Anhand der Ist-Portfolios aktualisierte Stärken-/Schwächen-/Gefahren-/Gelegenheitenprofile für einen Kfz-Hersteller entwickeln.

D_2 Σ3 Anhand der Ist-Portfolios aktualisierte Stärken-/Schwächen-/Gefahren-/Gelegenheitenprofile für das eigene Unternehmen entwickeln.

D_3 Σ2 Die Profile des Kfz-Herstellers zu Erfolgsfaktoren kombinieren bewerten.

D_4 Σ3 Die Profile des eigenen Unternehmens zu Erfolgsfaktoren kombinieren und bewerten.

D_5 1 Σ2 Aus der Kombination von Stärken-/Schwächen-/Gefahren-/Gelegenheitenprofilen Chancen und Risiken erörtern.

D_6 Σ2 Von den Profilen des Kfz-Herstellers eine Chancen-/Risikenliste ableiten.

D_7 Σ3 Von den Profilen des eigenen Unternehmens eine Chancen-/Risikenliste ableiten

D_8 1 Σ2 Aus Chancen-/Risikenliste und Ist-Portfolio-Positionierungen Erfolgspotentiale für SGF's erklären

D_9 Σ2 Aus Chancen-/Risikenliste und Ist-Portfolio-Positionierungen Erfolgspotentiale für die SGFß's eines Kfz-Herstellers aufdecken

D_{10} Σ3 Aus Chancen-/Risikenliste und Ist-Portfolio-Positionierungen Erfolgspotentiale für die SGF's des eigenen Unternehmens aufdecken

D_{11} 1 Σ2 Normstrategien anhand der verschiedenen Portfoliovarianten erklären

D_{12} [2] Ist-Portfolios eines Kfz-Herstellers mit Normstrategien kombinieren und für die einzelnen SGF´s aus den jeweiligen Portfoliovarianten Normstrategien sammeln und zuordnen

D_{13} [3] Ist-Portfolios des eigenen Unternehmens mit Normstrategien kombinieren für die einzelnen SGF´s aus den jeweiligen Portfoliovarianten Normstrategien sammeln und zuordnen

D_{14} [1] [2] Die Rolle strategischer Testeinheiten beim Strategiefindungsprozeß bzw. in Bezug auf Normstrategien interpretieren

D_{15} [2] Für einen Kfz-Hersteller, über dialektischen Auswahlprozeß, SGF-bezogen, mit Hilfe strategischer Testeinheiten und unter Berücksichtigung der strategischen Erfolgspotentiale für die geeignete Normstrategie (strategische Stoßrichtung) entscheiden

D_{16} [3] Für das eigene Unternehmen, über dialektischen Auswahlprozeß, SGF-bezogen, mit Hilfe strategischer Testeinheiten und unter Berücksichtigung der strategischen Erfolgspotentiale für die geeignetste Normstrategie (strategische Stoßrichtung) entscheiden

E - Wettbewerbsanalyse von Branchen

E_1 [1] Den Unterschied zwischen commodity und non-commodity Produkten beschreiben bzw. interpretieren.

E_2 [2] Commodity/non-commodity Produktdifferenzierung auf die Kfz-Industrie anwenden und verschiedene Produktlinien (SGF´s) zuordnen.

E_3 [2] Für den Tätigkeitsbereich des eigenen Unternehmens commodity/non-commodity Märkte ermitteln und SGF´s zuordnen

E_4 [1] Die verschiedenen "Kräfte des Wettbewerbs" ermitteln

E_5 [2] Kräfte des Wettbewerbs für einen Kfz-Hersteller ermitteln

E_6 [2] Verschiedene Ergebnisse der Teilnehmer beurteilen

E_7 [1] Vorteile der Branchenanalyse durch Einschätzung des möglichen Wettbewerbsvorteils erklären

E_8 [2] Positionierungen einiger Produktlinien bzw. SGF´s von Kfz-Herstellern in der Wettbewerbsvorteils-Matrix bestimmen

E_9 [2] Situation und Entwicklungen der unternehmenseigenen Marktaktivitäten bzw. SGF´s der Wettbewerbsvorteils-Matrix zuordnen

E_{10} [1] Mögliche strategische Stoßrichtungen durch die Grundfragen
- wo konkurrieren?
- wie konkurrieren?
- nach welchen Regeln konkurrieren?

E_{11} [2] Unter Zuhilfenahme strategischer Testeinheiten strategische Stoßrichtungen für einen Kfz-Hersteller vorschlagen

E_{12} [2] Verschiedene Stoßrichtungsvorschläge der Teilnehmergruppe beurteilen.

E_{13} [3] Unter Zuhilfenahme strategischer Testeinheiten strategische Stoßrichtungen für das eigene Unternehmen entwickeln

E_{14} [1] Abweichung von Stoßrichtungen aus der Portfoliosichtweise erklären

E_{15} [2] Inkonsistenzen zwischen Portfolio-/Wettbewerbsanalyse Stoßrichtungen eines Kfz-Herstellers aufdecken.

E_{16} [2] Erste Schritte zur Konsolidierung der strategischen Stoßrichtungen der SGF's eines Kfz-Herstellers entwickeln.

E_{17} [3] Portfolio-/Wettbewerbsanalysen-Stoßrichtungen für das eigene Unternehmen vergleichen und für die einzelnen SGF's modifizierte strategische Stoßrichtungen entwickeln.

F - Verfassen und bewerten strategischer Programme für SGF's

F_1 [1] Die Aufgaben eines strategischen Programmes beschreiben, anhand des Strategienfächers erklären und mit Hilfe des Formularsatzes verdeutlichen.

Den nun folgenden Abschnitt verstehen wir als Ausblick. Er beschränkt sich deshalb schwerpunktmäßig auf eine zur Demonstrationsstufe modifizierten DSM-Stufe **2** (Modelltraining) und den dazu notwendigen Erläuterungen aus Stufe **1** (Heuristikstufe). Das Detailwissen von Unternehmensdaten der jeweiligen Teilnehmer wird als zu lückenhaft für Schritt **3** (Selbsthilfestufe) eingeschätzt. Deshalb würde es vermutlich über den Rahmen einer reinen Trainingsveranstaltung hinausgehen, die Analyse- und Planungsschritte bis auf Stufe **3** herunterzubrechen.
Ein mindestens ebenso wichtiger Grund für die Eingrenzung des Trainings auf Stufe **1** und **2** ist aber die Tatsache, daß Planungsschritte auf Stufe **3** in Zusammenarbeit mit den "operativen Frontkämpfern" des Unternehmens im Rahmen einer Prozeßberatung gestaltet werden sollte.
Deshalb beschränken wir uns also in der Folge auf eine beispielhafte Demonstration des Verfassens strategischer Programme eines Kfz-Herstellers mit dem Ziel, bei den Teilnehmer ein Grundverständnis für diesen Prozeß zu erzeugen.

F_2 [1] Die abgeleiteten Funktionalsstrategien mit Hilfe strategischer Testeinheiten bewerten und anschließend im Programmformular (Stufe 4) beschreiben.

F_3 [1] Mögliche Elemente eines daraus entwickelten operativen Programmes nennen.

F_4 [2] Modell eines Soll-Portfolios (Stufe 1 und/oder bis 4) unter Berücksichtigung des demonstrierten strategischen Programmes eines Kfz-Herstellers entwerfen.

F_5 [2] Einzelne Positionierungsaspekte der Teilnehmergruppe bewerten.

F_6 ∑2 Erste Ansätze zu einem, rein intuitiv gebildeten Soll-Portfolio (Wahl *einer* geeigneten Portfoliokonzeption) entwickeln.

F_7 ∑2 Zielgruppen verschiedener SGF´s eines Kfz-Herstellers beschreiben.

F_8 ∑2 Für einzelne SGF´s eines Kfz-Herstellers möglichst vollständige Zielgruppenprofile ermitteln.

F_9 1 ∑2 In Abstimmung mit der SGF-Stoßrichtung zielgruppenbezogene strategische Stoßrichtungen entwerfen.

F_{10} 1 ∑2 Zielgruppenstoßrichtungen mittels strategischer Testeinheiten bewerten.

F_{11} ∑2 Mit Hilfe strategischer Kataloge die Bandbreite einer möglichen Wertschöpfungsstruktur für eine SGF-Zielgruppe eines Kfz-Herstellers interpretieren.

F_{12} ∑2 Wertschöpfungstiefe und -breite für diese eine Kfz-Hersteller-Zielgruppe beispielhaft bestimmen.

F_{13} ∑2 Die gefundenen Ergebnisse mit Hilfe strategischer Testeinheiten bewerten.

F_{14} 1 ∑2 Beispielhaft das Formular eines strategischen Programms (Stufe 1-3) entwerfen.

F_{15} 1 ∑2 Mögliche Funktionalstrategien, gegliedert nach Funktionsbereichen beschreiben (für Kfz-Hersteller)

F_{16} 1 ∑2 Unter Verwendung strategischer Kataloge für einen Funktionsbereich beispielhaft konkrete Funktionalstrategien ableiten.

TAXONOMIETABELLE MIT ZUGEHÖIGEN UMSCHREIBENDEN VERBEN

ZUORDNUNG DER EINZELNEN LERNZIELE ZUR TAXONOMIETABELLE

KATEGORIE	VERBEN [1]	BEMERKUNGEN
1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen abschließen, führen, nachschlagen	Diese Verben gelten für alle Kategorien des Wissens Diese Verben gelten besonders für "Verfahrensweisen und Methoden"
2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	beschreiben, erläutern erklären, interpretieren, extrapolieren, übersetzen, erörtern, verdeutlichen	Diese Verben liegen teilweise sehr nahe beim "Reproduzieren", sollen aber eine eigene Denkleistung ausdrücken. Das Verb "verstenen" könnte in dem von Bloom definierten Sinn verwendet werden.
2.2 Anwendung	anwenden, übertragen lösen, gebrauchen, berechnen	Man hat sich als Zusatz zu denken: "in einem bzw. auf einen anderen Zusammenhang ...".
2.3 Analyse	analysieren, ableiten unterscheiden, ermitteln, aufdecken, gliedern, bestimmen, identifizieren, vergleichen, zuordnen	Die Abgrenzung gegenüber "Bewertung" fällt oft schwer, da "Analyse" eine wichtige Vorstufe für die Bewertung ist. Einige Verben könnten daher auch unter "Bewertung" stehen.
2.4 Synthese	entwerfen, entwickeln verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen	
2.5 Bewertung	bewerten, beurteilen, bemessen, entscheiden	

1) Es fällt auf, daß für die einzelnen Katagorien der Taxonomie verhältnismäßig wenig eindeutige Verben zur Verfügung stehen. Bei verschiedenen Verben kann mit Recht darüber diskutiert werden, ob sie nicht mehreren Kategorien zugeordnet werden könnten. Die Erfahrung zeigt aber, daß viele unfruchtbare Diskussionen ausgeschaltet werden, wenn man sich über das Anspruchsniveau der Verben einigt und diese dann auch nur im definierten Sinne verwendet.

KATEGORIENABSTUFUNG NACH DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIETABELLE :
VERBEN MIT DENEN DIE KATEGORIEN VON LERNZIELEN UMSCHRIEBEH SIND

PROGRAMMABSCHNITTE	1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	2.2 Anwendung	2.3 Analyse	2.4 Synthese	2.5 Bewertung	
A Hinführng.		*A1 *A2 *A3					
B strat. Geschäfts- felder	*B1	*B6		*B2 *B7 *B8 *B9 *B10	*B3 *B5	*B4 *B11 *B12	
C Bisherige Strategie und Verhltnsw.	*C1	*C4 *C8 *C12 *C14	*C2	*C3	*C5 *C7 *C9 *C11 *C13 *C15 *D1 *D2	*C6 *C10 *C16	
D Vorschlge. f. strat. Stoß- richtngn.		*D5 *D8 *D11 *D15		*D6 *D7 *D9 *D10	*D12 *D13	*D3 *D4 *D14 *D16	

ÜBERSICHT DER EINSTUFUNGEN GEMÄSS DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIETABELLE : RICHTZIEL 2 , PUNKTE A-D

PROGRAMMABSCHNITTE	1. Erinnern von Wissen Kenntnis von 1.1 Begriffen + Fakten 1.2 Klassifikationen 1.3 Kriterien 1.4 Verfahrensweisen + Methoden 1.5 Regeln + Gesetzmäßigkeiten	2. Intellektuelle Operationen 2.1 Verstehen	2.2 Anwendung	2.3 Analyse	2.4 Synthese	2.5 Bewertung	
E Wettbewerbsanalyse		*E1 *E4 *E7 *E10 *E14		*E2 *E3 *E5 *E8 *E9 *E15	*E11 *E13 *E16 *E17	*E6 *E12	
F strategische Programme	*F3	*F1 *F2 *F7 *F11 *F15		*F8 *F12 *F13 *F16	*F4 *F6 *F9 *F14	*F5 *F10	

ÜBERSICHT DER EINSTUFUNGEN GEMÄSS DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIETABELLE : RICHTZIEL 2 , PUNKTE E,F

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe, die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche gekennzeichnet.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

München, den 24.9.1985

Peter Ulrich

Peter G. Ulrich

Lebenslauf

Name:	Ulrich, Peter Georg
Geboren:	am 24.04.1956 in Bad Aibling
Reifeprüfung:	am 21.6.1975
Studium:	SS 76 - SS 80, Studium des Faches Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig - Maximilians - Universität, München
	WS 79 - SS 80, Studium des Faches Business Administration an der Bowling - Green State - University, Ohio, USA
Examen:	August 1980 zum Master of Business Administration

Tätigkeit nach dem Examen:

Seit WS 81 Mitarbeiter am Lehrstuhl für betriebswirtschaftliche Planung an der Universität München.

März 1982 - Dezember 1982 Wissenschaftlicher Assistent

Januar 1983 - November 1984 verantwortlicher Leiter des Forschungsprojektes: "Führungskräftetraining im Mittelstand" in Kooperation mit dem Bayerischen Wirtschaftsministerium und dem RKW - Bayern